


Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Eliana Freire Nascimento
Mariangela Santana Guimarães Santos
Organizadoras

AS PRÁTICAS NA DOCÊNCIA

Ensino, Pesquisa e Construção de Saberes

**AS PRÁTICAS NA
DOCÊNCIA:
ensino, pesquisa e
construção de saberes**



Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Eliana Freire Nascimento
Mariangela Santana Guimarães Santos
Organização

**AS PRÁTICAS NA
DOCÊNCIA:
ensino, pesquisa e
construção de saberes**



2017



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Profª. Drª. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Profª. Drª. Jacqueline Lima Dourado

AS PRÁTICAS NA DOCÊNCIA: ensino, pesquisa e construção de saberes

© Carmen Lúcia de Oliveira Cabral • Eliana Freire Nascimento
Mariangela Santana Guimarães Santos

1ª edição: 2017

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI – Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Cláudia Simone de Oliveira Andrade

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

P912 As práticas na docência: ensino, pesquisa e construção de saberes / Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Eliana Freire Nascimento, Mariangela Santana Guimarães Santos, organizadoras. – Teresina: EDUFPI, 2017.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0220-3

1. Educação. 2. Prática Docente. 3. Ensino e Pesquisa. 4. Saberes Docentes.
I. Cabral, Carmen Lúcia de Oliveira. II. Nascimento, Eliana Freire. III. Santos,
Mariangela Santana Guimarães. IV. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

SUMÁRIO

Prefácio9

I Práticas na Docência

A Prática Educativa na mediação de Projeto Pedagógico: experiência em Centro de Ensino de Tempo Integral – CETI..... 15

Reijane Maria Freitas Soares

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

A Formação do Professor Reflexivo e as contribuições para as Práticas Pedagógicas: reflexões teóricas39

Maria Oneide Lino da Silva

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Diversidade Cultural: desafios e possibilidades no contexto escolar na Educação Básica Técnica e Tecnológica, IFMA – Campus Caxias..... 61

Ermeson Santos Rodrigues

Waldirene Pereira Araújo

A prática pedagógica crítica e reflexiva no contexto da formação de professor do ensino superior 81

Mariangela Santana Guimarães Santos

A contribuição da Formação Continuada para os Saberes e Práticas Docentes97

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Prática Docente e o comportamento de crianças autistas: cotidiano de cuidadores, características etárias e escolares 115

Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Hilma Mirella Costa e Silva

II Ensino e Pesquisa

Articulação Ensino e Pesquisa: desafios e perspectivas na Prática Docente 141

Rosimeyre Vieira da Silva

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Emancipação Humana em Marx: relações entre educação, trabalho e pesquisa 157

Marttem Costa de Santana

Nanci Stancki da Luz

Soraya Oka Lobo

Interfaces entre a Formação Inicial Docente e o Estágio Supervisionado... 173

Luana Maria Gomes de Alencar

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

A Construção do Pensamento Crítico-Reflexivo: um estudo com Filosofia para Criança 191

Carla Daiane Alencar Mendes

Relação Família-Escola e o círculo de cultura de Paulo Freire: momento formativo, dialógico e investigativo 215

Marttem Costa de Santana

Soraya Oka Lobo

III Construção de Saberes

Saberes docentes: discussões conceituais, tipologias e a construção de saberes na Formação Inicial de Professores 235

Maria Goreti da Silva Sousa

Carmen Lucia de Oliveira Cabral

A Prática e os Saberes no aprender a ensinar no campo de Estágio: vivências dos estagiários moçambicanos 253

Etelvino Manuel Raul Guila

A tessitura de Saberes de Professoras Iniciantes à luz da pesquisa e do PNAIC 271

Joelson de Sousa Morais

O(A) Professor(a) e os Saberes Docente: um encontro com a identidade profissional	289
<i>Patrícia Sara Lopes Melo</i>	
<i>Carmen Lúcia de Oliveira Cabral</i>	
O Ensino e aquisição de Saberes Docentes na Educação em Tempo Integral.....	305
<i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>	
Co-construção de saberes através das Tecnologias Sociais advindas da implantação do Curso Técnico em Apicultura da EAD CTF/UFPI	319
<i>Soraya Oka Lôbo</i>	
<i>Domingos Leite Lima Filho</i>	
A Construção de Saberes Docentes na Prática Pedagógica no Ensino Fundamental	339
<i>Keyla Cristina da Silva Machado</i>	
<i>Carmen Lúcia de Oliveira Cabral</i>	
Sobre os Autores.....	355

PREFÁCIO

O estudo das práticas na docência pressupõe a tradução dos princípios ideológicos, psicopedagógicos, político-sociais, culturais e educacionais do currículo de formação, retraduzidos em normas de ação docente e diretrizes educativas orientadoras das atividades da sala de aula e extra sala de aula.

Nesse sentido, as concepções do professor, relativas à educação, à formação, à escola, ao professor, ao ensino, à aprendizagem, são fundamentais como referências para as ações docentes, principalmente as que se efetivam no contexto da sala de aula.

A compreensão e a reflexão permanente sobre essas questões favorecem a solidez e a coerência nas análises acerca do processo ensino-aprendizagem, mediado na atividade docente, com ênfase na busca da relação unívoca teoria/prática. Para Garcia (1997) a atividade docente tem dois aspectos estruturantes:

- ✓ Para os alunos - aprendizagens construtivas e participativas, investigativa, trabalham com a diversidade;
- ✓ Para os professores - elaboração e desenvolvimento de projetos curriculares, de atividades de inovação, ou seja, a atividade cotidiana da sala de aula está próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho em equipe numa dimensão participativa, flexível e investigativa.

Estudar e discutir a prática docente, o ensino e a pesquisa constitui um grande desafio considerando as novas tarefas atribuídas à escola

e à dinâmica do momento sociocultural e histórico da sociedade. Nessa perspectiva, o professor deve ser alguém que investiga, reflete, julga e produz conhecimentos, provocando transformações e percebendo as implicações da prática docente na própria vida e na vida do aluno, considerando que a multidimensionalidade da prática pedagógica do professor possibilita a ação docente ou as atividades cotidianas do ser professor.

O exercício do diálogo com a prática, com o ensino e com a pesquisa é um aspecto necessário para promover a interação e a reflexão na abordagem do conteúdo, na comunicação com os alunos, a fim de favorecer a aprendizagem e a avaliação do ensino e da aprendizagem, tendo como referência o planejamento das ações docente, principalmente no contexto da sala de aula.

Nessa perspectiva, a reflexão no exercício profissional docente, antes de tudo orienta e determina o enfrentamento dos desafios, da pesquisa, do ensino e da prática pedagógica. A partir das análises apresentadas percebemos que o livro ao abordar as práticas na docência, o ensino, a pesquisa e a construção de saberes, por meio dos estudos que apresenta, contém reflexões que colaboram para pensarmos mudanças nos processos formativos de professores e em suas práticas. Os artigos apresentados estão alicerçados em uma análise de pesquisadores que investem em reflexões sobre ensinar/aprender, observando as circunstâncias e o contexto da formação, das relações da práxis do professor e do desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, afirmamos que o livro discute aspectos fundamentais relacionados às práticas de atuação na docência e socializa conhecimentos produzidos por seus autores em estudos e pesquisas no âmbito da academia. O livro apresenta um conjunto de estudos e de discussões sobre as práticas na docência, que se referem a três dimensões básicas que constituem o fazer docente. A primeira dimensão contempla as Práticas na Docência, enfatizando a prática educativa mediada pelo projeto pedagógico da escola, a contribuição da formação do professor reflexivo para práticas pedagógicas emancipadoras encaminhadas pela multiplicidade de perspectivas teórico-metodológicas, abordando desde a diversidade cultural, a formação na construção de saberes e do processo inclusivo.

Na segunda dimensão os autores do livro discutem o Ensino e a Pesquisa perspectivando a articulação ensino e pesquisa em seus desafios e possibilidades. As discussões abarcam desde as relações entre educação trabalho e pesquisa, com referência em Karl Marx, até as interfaces da formação inicial docente e o estágio supervisionado, a construção do pensamento crítico da criança, por intermédio da Filosofia de John Dewey, culminando com produção referente à relação família, escola e ao círculo de cultura em Paulo Freire como momento de diálogo formativo e investigativo.

Com um conjunto de estudos sobre a Construção de Saberes, o livro apresenta a terceira dimensão, no qual as discussões giram em torno dos saberes docentes, abordando conceitos, tipologias e construção desses saberes na formação inicial com experiências e vivências em processos formativos nos estágios supervisionados, nos projetos de extensão como o PNAIC, em situações de ensino aprendizagem na educação integral e nas tecnologias sociais em um encontro entre o ser e o fazer pedagógico na formação docente. Os temas tratados no livro com certeza terão acolhimento favorável por professores e estudiosos da área educacional pela oportunidade de reflexão sobre assuntos atuais da profissão docente e do exercício do magistério.

As discussões que constituem a primeira dimensão apresenta um conjunto de propostas discutidas com a pretensão de melhorar a prática educativa indicando desafios, possibilidades e importância da formação do professor numa perspectiva de articulação dos princípios educacionais de autonomia, democracia e qualidade do ensino e da aprendizagem na prática do professor. Aborda temas como diversidade cultural, tecnologia, reflexão crítica, trabalho de cuidadores no processo inclusivo escolar.

Na dimensão ensino e pesquisa pontua nas discussões a articulação entre ensino e pesquisa, as relações entre educação, trabalho e pesquisa, interfaces entre formação inicial e estágio supervisionado, a construção do pensamento crítico-reflexivo, a relação família-escola e o círculo da cultura em Paulo Freire para promoção da formação por meio do diálogo e da investigação como condicionantes de práticas formadoras emancipadoras a partir da realidade para promoção de mudanças.

A dimensão Construção de Saberes implementa discussões sobre conceitos, tipologias e construção de saberes na formação inicial, no estágio supervisionado e na pesquisa de temas relacionados ao processo educacional formativo para uma prática educativa sensata e competente, percorrendo pistas orientadoras de uma formação que promova a identidade do profissional da educação.

O livro, portanto, oferta ao leitor possibilidades de análises e discussões no rico e instigante universo educacional formativo apresentando um conjunto de vivências/experiências de pesquisadores/pesquisados evidenciadoras do compromisso profissional que articula conhecimentos, saberes, experiências do exercício do magistério de forma refletida e situada em diferentes aspectos do cotidiano da vida e do ser professor.

Teresina, setembro de 2017.

Bárbara Maria Macedo Mendes
Profa. Doutora Aposentada da Universidade Federal do Piauí
e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Piauí..

I **Práticas na Docência**

A Prática Educativa na mediação do Projeto Pedagógico: experiência em Centro de Ensino de Tempo Integral – CETI

*Reijane Maria Freitas Sousa
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral*

A participação dos profissionais na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) se revela como possibilidades de um movimento de democratização de um plano educativo comprometido com a realidade da comunidade escolar, fortalecida pelo estudo, debates, decisões e atitudes, na expectativa de transformar a própria realidade. Nesta dinâmica os professores se agrupam, desenvolvendo ações políticas na busca de compreender e fazer na dialética da prática educativa, a relação do propósito pensado no PPP com a realidade vivenciada no contexto desta escola. Espaço este, que se põe a educar/formar crianças, jovens e adolescentes centrada em princípios e natureza diferentes a de uma escola de tempo parcial, configurada em um paradigma que se prende apenas a prática de ensinar sujeitos intelectuais, voltados para o exercício de uma profissão e mercado de trabalho.

Com essa participação os professores criam possibilidades de mudar os estilos que neutralizam as manifestações e inviabilizam o desenvolvimento de uma proposta curricular favorável à construção

de uma perspectiva inovadora, crítica, plural, como afirma Candau (2000). Assim, a ação política do professor é fundamental para a ressignificação da escola como espaço democrático, de construção da cidadania. Nesse sentido consideramos a concepção de Freire (1996, p. 102) quando enfatiza:

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com a sua eficácia técnica, mas também com a sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.

Ao se referir ao professor como operário do ensino, Freire confirma o discurso de Candau cuja reinvenção se torna uma condição fundamental para o professor protagonizar a desconstrução de uma sociedade injusta, desigual, com vistas a alinhar um novo tecido social, arrematado com qualidade, liberdade, cidadania, justiça, solidariedade, respeito e dignidade humana. O professor, mais do que nunca, se torna esse agente educativo que deve iluminar esta nova escola embora ainda não saiba como transitar neste novo caminho de reinvenção, diferente do de outrora, que não o desafiava porque simplesmente reproduzia modos pedagógicos programados, limitados, fragmentados e aplicados num contexto restrito, e desconectados da realidade, com uma visão de mundo unilateral.

Neste novo cenário de vivência, o professor se encontra e desencontra, em confronto e conflito com o ser pessoal e profissional, capaz de transformar a realidade, reinventar a escola e a si mesmo. Diante desta realidade o que fazer? Que direção tomar? Cremos que são inúmeros os questionamentos que perpassam e embaraçam a mente deste professor. Certamente, alguns buscam caminhos, alternativas, e superações para as práticas cartesianas, as concepções conservadoras e alienistas sejam ultrajadas, outros, porém, se encontram aparentemente perplexos com os novos desafios e o despreparo profissional e assim, se mostram imobilizados, num marasmo fatigante.

Diante destas evidencias emergentes no percurso do estudo investigativo realizado no doutorado sentimos o interesse de explorar

e investigar a seguinte questão de estudo: como os professores desenvolvem a prática educativa no processo de mediação do Projeto Político Pedagógico em Centro de Ensino de Tempo Integral (CETI)? A partir desta indagação definimos como objetivo geral: analisar o desenvolvimento da prática educativa do professor na mediação do projeto político pedagógico em centro de ensino de tempo integral e, de modo específico: caracterizar a ação política do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; descrever a articulação da prática educativa do professor com os princípios definidos no PPP dos CETIs.

Para alcançarmos estes objetivos, optamos em realizar uma pesquisa narrativa, fundamentada no método autobiográfico e consubstanciada pelas técnicas de análise de documentos e de conteúdo elaboradas por Bardin (2011), com o auxílio das técnicas da entrevista e do questionário, por entendermos que este caminho metodológico nos apontaria respostas pertinentes ao problema de pesquisa. De fato, com o uso da pesquisa narrativa, definida por Clandinin e Connelly (2000), é possível o pesquisador estabelecer a aproximação necessária com o campo e com os participantes da pesquisa, proporcionando maior interação entre ambos.

O campo de investigação foi constituído por dois (02) centros de ensino de tempo integral, um que trabalha com ensino fundamental do 1º ao 9º ano, nomeado de “CETI A” e o outro do ensino médio, nomeado “CETI B”. Ambos vinculados a rede de ensino pública estadual do Piauí, situados na zona urbana de Teresina-Piauí. Tivemos como participantes cinco (05) professores, sendo 01 (um) professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, 02 (dois) professores do ensino fundamental (6º ao 9º ano), 02 (dois) professores do ensino médio, que designamos aleatoriamente os seguintes nomes fictícios: Alice, Jane, Rogério, Fernanda e Eva.

Para fundamentar este estudo recorreremos às contribuições de alguns teóricos que desenvolvem pesquisa na área do conteúdo aqui abordado como: Candau (2000), Freire (1996), Gadotti (2008), Macedo (2007), Nóvoa (1992), Sacristán (2007) e outros.

Entendemos que o resultado deste estudo pode alicerçar a prática educativa do professor que atua na escola de tempo integral,

visto que, a realidade que envolve os CETIs demonstra a necessidade de se desenvolver estudos e pesquisas que possam fomentar o PPP que está posto para formar a comunidade que o busca.

Os dados produzidos nesta pesquisa, após o processo de catalogação e análise foram agrupados por categorias de estudos a saber: a ação política do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e a articulação da prática educativa do professor com os princípios definidos no PPP dos CETIs pesquisados.

A ação política do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola

A narrativa acerca da construção do PP do CETI “A” e do CETI “B” se configurou como um momento de reflexão para os professores participantes desta pesquisa. Com a necessidade de explicar o modo como esta construção se produziu, os professores se sentiram convidados a revisitar a sua própria história e memória para recontar os fatos. Situados nesta dinâmica, foram desvelando a importância desse momento, refletindo sobre sua participação, a articulação e compromisso do coletivo de tal forma que identificaram as lacunas cravadas pelas dificuldades de compreensão, articulação e concepções que precisam ser superadas no processo de reconstrução por entenderem que o PPP se constitui o norte curricular dos centros de ensino de tempo integral. Com esta convicção, a professora Jane deflagra sua visão

A minha participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, não ocorreu de forma muito efetiva, a escola é bem antiga e quando o tempo integral surgiu em 2009 a escola já tinha o seu. Então, conversando com a Coordenadora para rever alguns aspectos, ela confirmou que a escola já tinha um PPP, mas quando surgiu o tempo integral, teve que fazer reformulações. Então, em 2009, ano de implantação do tempo integral aqui, houve alguns aditivos pedagógicos e esses aditivos foram criados de acordo com o regimento da escola, o que a escola tinha e de acordo também com o código de conduta do tempo integral. Eu participei à medida que podia, foi logo na primeira semana de 2012. (Professora Jane)

A narrativa de Jane revela seu distanciamento efetivo do processo de (re) construção do PPP do CETI “A”, embora indique razões circunstanciais e não falta de interesse. Isto revela que a cultura da não participação do professor na elaboração do PPP e outras situações da escola ainda persistem, como outrora, ou seja, a minoria pensa, elabora, para a maioria executar o que foi decidido ou planejado. Compreendemos que este fato pode dificultar sua ação positiva com o agravamento da materialização fragmentada desta proposta que indica ser desconhecida pelo professor, isto se considerarmos as afirmações da Professora Alice que atua no mesmo contexto de trabalho da Professora Jane.

A minha participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola não foi tão grande assim, na verdade é muito importante, a gente sabe da importância desse documento, porque ele rege e direciona as normas de funcionamento da escola, mas muitas vezes a escola só quer ter esse documento porque sabe da exigência dele pelo sistema. Ele não é de conhecimento das pessoas que trabalham na escola, ou seja, a participação na construção dele não é coletiva, a gente não participou, mas ele está ali, só que cabe a nós ter o interesse de ir atrás, pois, o documento existe, foi feito. Mas na verdade, a gente não tem conhecimento profundo desta construção, é um documento que está lá e só pega se tiver necessidade, ou seja, você sabe que é importante, mas não vai atrás dele para conhecê-lo. (Professora Alice)

Verificamos na fala da Professora Alice a confirmação de que a falta de participação efetiva do professor na construção do PPP e o desconhecimento do seu conteúdo significa não somente o seu distanciamento com a vida escolar, mas um comportamento que se incorpora na mente dos professores como uma questão simplória, sem importância e que vem se banalizando em muitos contextos educativos. As narrativas das Professoras Jane e Alice nos remetem à reflexão sobre a concepção de Macedo (2007, p. 65),

[...], o currículo é um ato de vontade político-formativa, faz-se necessário discutir formas pelas quais as co-alterações e as interdependências podem se configurar desconstruindo as lógicas

de silenciamento e de assimilação que estiveram sempre presentes na relação com os saberes no âmago dos currículos.

Encontramos uma relação do pensamento de Macedo com a situação de participação explanada por estas professoras, em que reside aparentemente um estado de silenciamento e assimilação que precisa ser suprimido pela ação política dos docentes na (re) construção do PPP, visto que, este elemento se configura como o eixo central que orienta o currículo da escola. Isto nos ajuda a entender que neste último trecho narrado por Alice, ainda que de forma explícita, há a existência de PPP orientador de um currículo prescritivo que certamente não provocará efeitos significativos na formação do aluno. Em análise a esse tipo de currículo Goodson (2010, p. 67) argumenta:

[...], precisamos abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática.

A partir destas considerações do autor, concebemos o currículo prescrito como um documento morto, e em outros casos, alienista, burocrático e legalista, que não é construído socialmente e, portanto, não injeta energia de transformação da realidade escolar. O currículo, assim compreendido, torna-se, segundo Sacristán (2007), fragmentado, afastando definitivamente a perspectiva integradora. Compreendemos que estas características pontuadas por esses autores, imprimem uma relação de semelhança com a elaboração do PPP dos CETI,s, visto que, há implicitamente uma aproximação com a fala de Alice no momento que traduz certa contradição quanto à construção do PPP da escola em que trabalha. Inicialmente, a professora declara pouca participação tanto sua como do coletivo da escola nesta construção, em outro momento, a Professora Alice retoma a discussão e descreve que,

Nossa participação foi no primeiro ano em que entramos aqui, mas, todo ano é feita uma revisão, reestruturação para adequar à nova realidade social vigente, e nessa reconstrução teve a reunião em que a Coordenadora ia explicando a importância de haver a revisão e ia citando alguns aspectos e pedindo sugestão do que deveria constar, e cada um foi falando, dando sua colaboração, talvez nem tudo foi sugerido, mas alguns aspectos sim, no que foi apresentado, e a cada ano tem a reformulação. [...] então, a revisão do PPP, foi feita de forma coletiva, teve a reunião com o “grupão”, envolvendo todos os professores. Como é um documento, vira burocracia, quem é responsável pela parte burocrática? Fica mais a cargo do coordenador e do gestor. (Professora Alice)

De fato, este fragmento narrativo pode anunciar a falta de compreensão que muitas vezes o professor tem quanto ao processo de (re) construção do PPP da escola, qual o papel que deve desempenhar e como pode contribuir para operacionalizar a proposta curricular de forma significativa. Ademais, o envolvimento do coletivo que a professora se refere torna-se despercebido efetivamente, ao tratar a proposta como um documento burocrático que compete, principalmente, aos membros gestores da escola, indicando/ caracterizando uma gestão não participativa.

A partir da narrativa da Professora Alice, entendemos que há necessidade do professor participar de forma efetiva e consciente da (re) construção do PP, atuando e debatendo com o coletivo as questões emergentes da própria realidade escolar com vistas a dinamizar a sua prática educativa e desfazer os equívocos acerca desta (re) construção, que deve ser, essencialmente, politizada. Como lembra Guerra (2013), o projeto da escola é da comunidade, sendo assim todos se constituem parte dela, e nesta lógica, cada um precisa contribuir com o que sua condição exige, portanto, a colaboração de todos os sujeitos imprime um caráter democrático e necessário, principalmente quando a escola se configura em tempo integral focalizada na proposta de educação integral.

Assim, reforçamos a necessidade de romper com a cultura de elaboração de documentos apenas como “prescrição” (GOODSON, 2010), para cumprir as exigências do sistema, tornando todos os

sujeitos responsáveis por essa construção, com a perspectiva de contemplar o pensamento da comunidade escolar. Em questões deste tipo, Freire (1996) proclama que o professor precisa assumir uma responsabilidade política progressista, haja vista que um educador não deve adotar comportamentos ingênuos e passivos, sem ao menos se dar conta. Isto significa que na condição de profissional da contemporaneidade, o docente deve exercer uma ação política progressista.

De fato, a especificidade da tarefa do professor na visão progressista se amplia e impõe um caráter político, crítico para dar conta de formar crianças, adolescentes e jovens, protagonistas do seu próprio conhecimento emancipatório. Com isso, cabe ao professor do CETI não somente participar, mas vivenciar concretamente com seus artífices o PPP idealizado pelos CETIs. Com esse tipo de compreensão o Professor Rogério demonstra ter uma consciência progressista, quando procura seguir o movimento de participação realizado no processo de (re) construção do Projeto Político Pedagógico do seu centro de ensino, conforme declara

Quanto a minha participação no PPP da escola nós tivemos algumas reuniões, abordamos alguns temas, pedimos que fossem incluídos temas como inclusão, de forma que possamos compreender melhor o trabalho com o aluno no sentido dele se sentir sujeito do processo formador social. (Professor Rogério)

Na narrativa do Professor Rogério verificamos a ambiguidade e contradições que envolvem estes três professores, trabalhando no mesmo ambiente, convivem e falam linguagens diferentes, provocando estranhamento desta realidade objetiva e subjetiva. Diferentemente da Professora Jane e da Professora Alice, o Professor Rogério indica um movimento mais participativo, com discussões mais integradas com vistas à materialização dos princípios aderidos no PPP. Isto nos faz entender que além das contradições presentes na elaboração deste documento curricular há também descompassos na forma de operacionalização do que está proposto pela escola, marcado pela desarticulação, incertezas e conflitos dos professores.

Embora trabalhe no CETI “B”, contexto diferente do Professor Rogério, a professora Fernanda declara haver uma ação política mais efetiva quanto à vivência na (re) elaboração do PPP. Assim, destaca o envolvimento do coletivo nesta construção curricular, tornando o processo dialógico e democrático, como afirma:

O PPP da escola que todos os anos passa por uma modificação, ele tem uma participação ativa de todos os profissionais inseridos nessa escola, inclusive a participação do próprio Conselho, que é formado por pais, comunidade escolar, por alunos então, todos os anos a gente dá uma organizada no PPP, mas ele iniciou junto com a escola e a escola é nova, seu prédio foi inaugurado em meados de 2009 e 2010. Quando eu entrei por concurso estávamos exatamente sentados para organizar as ações e as propostas que gostaríamos de estar inseridas nesse projeto. Então, todos os anos a gente senta uma semana para estar organizando o que vai ser desenvolvido naquele ano e que é inserido no PPP da escola. (Professora Fernanda)

Temos nesta narrativa uma demonstração de ensaio que tende a fortalecer a formação integral do aluno, por meio de organização e discussões que abarcam toda a comunidade escolar. De fato, neste contexto que a Professora Fernanda trabalha ocorrem tentativas de um processo democrático e ao fazer tais considerações, é oportuno lembrar Freire (1996, p. 80) quando afirma: “[...] mudar é difícil, mas é possível”. A cultura da não participação, ainda que difícil, é possível mudar, necessitando de força, de compromisso e de determinação deste coletivo e, sobremaneira, acreditar que, apesar dos inúmeros desafios calcados na vida do professor, as mudanças na educação são possíveis e ao mesmo tempo essenciais para viabilizar um projeto de educação integral. Acreditamos que é por esta via de mudança, participação política que os professores do CETI “A” devem trafegar de forma articulada e integrada. Situada no mesmo contexto de trabalho de Fernanda, a Professora Eva, embora reforce essa dinâmica que move o coletivo do CETI “B” para discussão e (re) elaboração do PPP, argumenta que não tem nenhuma participação registrada,

Na verdade, não sei como aconteceu a construção do projeto, quando eu cheguei, ele já estava pronto, eu já ouvi falar dele nos encontros. Inclusive, na semana pedagógica, em algumas situações em que nós precisaríamos rever em algum ponto, mas efetivamente eu não tenho nenhuma participação nele, portanto, eu não conheço totalmente o Projeto Pedagógico da escola, conheço por alto, mas, eu não me detive na leitura, de ter aquele tempo de parar e ler, interpretar. O PPP é discutido em algumas situações que acontecem alguém diz: Olha, isto está no regimento da escola. De fato, eu não me lembro no momento se teve alguma situação que o Projeto Político Pedagógico da escola tenha comentado questões pedagógicas, eu lembro mesmo de ter falado nele mais no período da semana pedagógica, e assim, quando eu cheguei à escola estava exatamente nessa semana falando dele, não sei se de uma adaptação ou era da construção mesmo. Por isso, eu acho que de fato precisa melhorar muito a operacionalização da Proposta, pois de fato ela não está acontecendo totalmente, ou seja, a proposta Pedagógica da escola de tempo integral da forma como está posta ainda fica a desejar. (Professora Eva)

A professora Eva esclarece que sua ausência no processo de discussão do PPP é decorrente da sua chegada posterior ao período que tratou desta questão, isto de certa forma denota que não há momentos contínuos para retomar e analisar a materialização deste documento curricular cotidianamente. Verificamos um longo período de vivência destes professores nos CETIs que não anunciam momentos reflexivos e de debates em função deste documento norteador da prática educativa do professor.

Na fala da Professora Eva, identificamos um descompasso de pensamento e leitura da materialização do PPP em relação às afirmações da Professora Fernanda, de tal forma que a Professora Eva assume a necessidade de ser atribuído um sentido concreto de operacionalização do PPP. Consideramos esta necessidade apontada pela Professora como medida plausível que pode afastar a contradição vivenciada no CETI “A”. Ademais entendemos ser sensato o pensamento da Professora, visto que, do contrário, permanecendo como está a organização, discussão e reformulação no cotidiano do CETI “B”, poderá implicar retrocesso. Seguindo este caminho, a elaboração de

um currículo marca sua própria existência, o sentido e significância de uma escola que se propõe educar crianças, adolescentes e jovens, focada numa ampla dimensão. Essa construção representa na verdade um passo inicial e firme para alicerçar toda a ação de educar, formar e transformar conhecimentos, tendo o aluno como sujeito de sua própria ação. Reconhecemos com Lineusa (2013, p. 227) que:

[...] o projeto curricular constitui um tipo de atividade que consiste não somente em tomar decisões que têm a ver com o que queremos alcançar e o que faremos para tanto, mas supõe também refletir sobre porque tomaremos determinadas decisões, uma ou outra prática. O projeto curricular é configurado como um conjunto de reflexões, propostas, prescrições e previsões para a ação, mas esses elementos têm outras leituras e interpretações diferentes. [...]. O projeto é, nesse caso, um objeto em si mesmo, um produto para consumo mais ou menos indiscriminado, como um livro didático. Mas pode ser entendido como um processo de reflexão tanto sobre nossas intenções quanto sobre a realidade na qual atuaremos. Se entendermos que a educação engloba um mundo de valores formado por pessoas cuja educação está cheia de incertezas e indeterminações, o que entendemos sobre como elaborar o currículo será um processo de reflexão sobre esses valores e sobre a prática, e defenderemos que elaborá-lo exige um processo de planejamento flexível e próximo desta prática, [...].

Assim analisado, o PPP se configura como um plano de trabalho escolar vivo e dinâmico, que envolve toda realidade da escola e não somente conteúdos disciplinares, definições de objetivos e procedimentos metodológicos, mas a amplitude das ações e movimentos cotidianos amalgamados por reflexões, decisões e transformações tecidas no coletivo da escola. É nesta vertente que Costa (2005, p. 41) se pronuncia:

Nesta mesma linha reflexiva, ao me referir ao currículo não estou pensando simplesmente no conjunto de conteúdo, disciplinas, métodos, experiências, objetivos etc. que compõem a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção,

impulsionado por ímpetos que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.

Centrada nesta concepção e nas leituras que fazemos acerca da participação dos professores dos CETIs na elaboração do PPP, inferimos que a realidade destes centros de ensino, da forma como está vivenciada, urge por mudanças que insurjam uma nova dinâmica de participação e construção coletiva. Neste horizonte, consideramos também que se amplie este movimento para a prática de outros elementos pedagógicos que compõem o trabalho docente como: planejamento, avaliação, metodologias, dentre outros, que passamos a analisá-los nos subitens seguintes, com vistas a entender a dinâmica de organização e vivência do professor.

A articulação da prática educativa do professor com os princípios definidos no PPP dos CETIs

No limiar de uma nova contextualidade sociopolítica e educacional, o professor precisa delinear novos caminhos metodológicos que transponham a mecanização do ensino e a reprodução do conhecimento positivista? Com vistas à aquisição de novos modos didáticos que favoreçam a prática da autonomia, invenção e criatividade. Assim, o docente diante das atuais exigências no campo da docência deverá imprimir o seu estilo, definir propostas ousadas, inovadoras, que sejam capazes de extrapolar propostas educacionais obsoletas e alienantes que sedimentam a formação crítica, cidadã, distanciando-se de uma educação conformista e ingênua. Nesta nova realidade, o papel do professor consiste em preparar crianças, jovens e adultos para viver e produzir nova engenharia educacional para a sociedade atual que exige múltiplos conhecimentos.

E, nesta dinâmica a percorrer, o professor precisa reinventar-se e reconhecer que a geração atual é dotada de potenciais extraordinários, que usam sua criatividade e curiosidade com

determinação, rompendo fronteiras que travam as possibilidades de reinvenção do conhecimento e do mundo. Entendemos que por ser inovador, criativo, o professor precisa ter domínio do conhecimento, romper com o óbvio, ter desapego pela acomodação, coragem para enfrentar as resistências, ousar e não ter medo de errar.

Desta dinâmica demanda uma nova postura, performance docente que traduz um outro olhar do professor em relação a si, aos seus pares e ao aluno. Esta ressignificação do ser docente implica desafios, preparação e parceria, considerando que mudar e educar envolve relações de sujeitos e contextos diferentes. Acreditamos que este professor inovador e talentoso é o profissional que os CETIs precisam, para dar conta das Propostas Pedagógicas, focalizadas na dimensão da educação integral. Tal crença parte das propostas curriculares que preconizam uma ampla formação dos alunos dos CETIs, fundamentada dentre outros princípios: promoção de um ensino de qualidade; preparação do aluno para o exercício da vida profissional; a construção da autonomia.

Nos PPPs do CETI “A” e do CETI “B” está explicitada a tarefa de propiciar aos alunos uma experiência que prepare a sua inserção na complexidade das relações sociais, da cultura e do trabalho, como verdadeiros cidadãos. Ou seja, preparar alunos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar em sociedade com competência e dignidade (PIAUI, 2012, 2013). Tal propósito considera o direito do aluno de aprender a questionar a realidade apresentada pela mediação do adulto, tendo o espaço para a reflexão sobre o cotidiano e as relações dentro e fora da escola como elementos favoráveis à aquisição de um corpo de valores e ideais que propiciam a participação do aluno na sociedade.

Centrado em tais propósitos, estes centros de ensino declaram assumir o desafio de formar cidadãos éticos capazes de interagir numa sociedade mais justa, tendo como eixos norteadores do trabalho pedagógico a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos docentes.

A concepção mecanicista ainda se encontra enraizada nas mentes de muitos docentes que acalentam ideias ultrapassadas por falta de uma formação crítica - reflexiva que sustente seu estado de consciência e contraposição a estes programas que se põem nos sistemas de ensino e em particular nas escolas, verticalizando e retrocedendo a educação ao mundo positivista. Como educadora, alimentamos esperanças e sonhos de reconstruir caminhos que apontem para os horizontes de uma educação de qualidade, como afirma a Professora Fernanda:

[...] a qualidade do ensino é muito importante para a formação desse aluno, para sua vida futura e se o ensino é de qualidade então, ele vai estar preparado para estar passando por alguns exames que darão a ele o acesso ao ensino superior, como vai estar também preparado para um concurso, para enfrentar sua vida profissional. (Professora Fernanda)

O pensamento da Professora Fernanda se reforça com Gadotti (2008, p. 75) quando enfatiza que “[...] A qualidade do ensino está diretamente relacionada ao projeto de sociedade que queremos construir e aos projetos das próprias escolas, que são muito mais eficazes na conquista dessa qualidade do que projetos anônimos e distantes do seu dia-a-dia”. Concordamos com o pensamento tanto de Gadotti, como da professora Fernanda por destacarem que uma educação de qualidade abrange os princípios da vida humana, e por ser tão abrangente passa a ser definida como aspecto legal tanto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2006) como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Inferimos que estes referenciais legais abrem caminhos sim, para inovações, embora não obriguem nem garanta sua materialização, proporciona práticas inovadoras dos educadores mais inquietados com a fragmentação e desarticulação entre os currículos e a realidade dos alunos, do mesmo modo que as desigualdades processadas na sociedade de modo geral.

A ênfase que a Professora Fernanda atribui à vida profissional do indivíduo perpassa uma educação de qualidade, do contrário sua ascensão social estará à mercê da sociedade capitalista alienada

em que, segundo Frigotto (1985), o patrão se apropria ilegalmente da força de trabalho do operário como mercadoria, negando ao sujeito o direito de se beneficiar do seu próprio esforço e capacidade produtiva. Isto requer a materialização do currículo dos CETIs, no sentido de educar crianças, jovens e adultos para abolir a submissão da sociedade marginalizada e conjugar a prática educativa dos professores com a prática social e o trabalho como princípio educativo, por meio da preparação do aluno para o exercício da cidadania.

A formação para o trabalho, durante alguns séculos, se efetivou na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitantemente à própria atividade de trabalho (MANFREDI, 2002). A autora cita como exemplo, o trabalho de vários artesãos europeus que desenvolveram um conjunto de práticas educativas reveladoras, desenvolvidas na convivência entre mestres, oficiais e aprendizes, nas oficinas, estradas, nas embalagens. Outro exemplo, citado é a casa de educandos artífices, lócus que adotou o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes na esfera militar.

Encontramos também em Frigotto (1985), Kuenzer (1988), Saviani (1989), a afirmação de que a ideia original do trabalho como princípio educativo se redescobre em Karl Marx (1818-1883), tendo posteriormente conquistado a simpatia do Friedrich Engels (1820-1895), Vladimir Lênin (1870-1924) e de educadores vinculados à pedagogia socialista, dentre estes destacamos Anton Makarenko (1888-1939). Como mentor desta redescoberta, Marx busca transformar esse fato universal em princípio teórico convicto de que o trabalho produtivo se torna o elemento determinante e fundamental de todo o processo educativo.

Nesse horizonte, segundo os estudos de Sperb e Penrod (1979), a relação trabalho e educação transitaram historicamente nos ideais do marxismo clássico e da pedagogia socialista, como uma conjugação indiscutível, ao conjeturar o desenvolvimento da utilidade e da auto realização, de cada indivíduo, como elemento pedagógico integrado ao currículo da escola. A exposição que se teceu acerca desta configuração entre trabalho e educação tem como propósito revelar que a articulação encaminhada pelo professor do CETI, no

cotidiano de sua prática educativa, não expressa, pedagogicamente, uma relação com os princípios contidos nos PPPs. Esta compreensão se formula a partir da narrativa do Professor Rogério quando se pronuncia acerca da relação educação e trabalho:

[...] tivemos a oportunidade de alguns alunos se tornarem aprendizes mirins, e isso ajudou muito autoestima dos alunos na autoestima, porque eles citavam os colegas como exemplos para ser seguidos. O profissionalismo que essa pessoa vai exercer começou a mudar agora, porque eles foram escolhidos através de uma seleção com base nas melhores notas, nos melhores comportamentos, pelas melhores ideias. (Professor Rogério)

O Professor mostra que esta atividade prática, desenvolvida pelo aluno se dá no contexto externo à escola, não explicita uma relação formativa e parceria entre o espaço escolar com o espaço que o aluno vivencia tal experiência. Ademais, sua fala confirma que o papel da escola se cumpriu com o critério de seleção do aluno. Neste sentido, encontramos uma ação seletiva da escola, que promove os alunos que apresentam um maior capital intelectual/cultural em detrimento dos menos “capazes”, mecanicamente falando. Isto mostra ainda que a escola reproduz um comportamento secular de classificar e excluir alunos que não conseguem sobressair diante das concorrências dominantes (BOURDIEU, 2012¹; FOUCAULT, 2001²).

A organização curricular voltada para a ideia de trabalho, com o desenvolvimento autônomo do aluno de se autogerir, cuidar das suas atividades e, na própria escola, de colaborar, desenvolver atividades, na prática educativa do professor se caracteriza como uma utopia. Entendemos que isto reflete além de um descompasso com

¹ Bourdieu (2012) entende que a escola reproduz um comportamento denominado habitus, que lida com os sujeitos de acordo com o volume e a composição de um ou mais capitais adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais. Tais capitais estão relacionados ao campo econômico, cultural, social e simbólico.

² Compreendia a escola como uma teia complexa que aprisiona sujeitos e manuseia o conhecimento como forma de dominação e poder (FOUCAULT, 2001).

o PPP do CETI um prejuízo para os próprios alunos que se furtam da possibilidade de associar os conhecimentos teóricos com os práticos, assim há um rompimento da prática educativa com a prática social.

A exemplo citamos a educação para a cidadania em uma sociedade democrática proposta pelos CETI, partindo do propósito de formar pessoas que sejam capazes de aprender a participar da vida coletiva de forma consciente e autônoma que ainda não é vivenciada pelo professor na sua realidade prática. Nesta dimensão, é necessário que as práticas educativas estejam inclinadas para a construção de valores educativos e morais, que concretamente formem cidadãos autônomos, que busquem de maneira consciente usufruir e compartilhar direitos e deveres almejando uma sociedade justa, igualitária.

Embora a escola não se constitua como um lócus exclusivo da formação humana, este ambiente assume o fórum legítimo para promoção do ensino-aprendizagem de valores. Com isso, agrega, dentre outras finalidades legais, o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo, estimulando o desenvolvimento, virtudes necessárias para a vida em sociedade.

Diante deste papel de preparar crianças, jovens e adolescentes para o exercício da cidadania, a escola deixa de ser um centro de ensino preso à reprodução de conteúdo para ensinar valores para o desenvolvimento da educação integral de seus educandos, através da seleção de conteúdos e metodologias que favoreçam uma aprendizagem significativa à construção do ser e agir de gerações discentes. Contudo, essa aprendizagem significativa se delinea no eixo das discussões transversais que envolvem um contingente de temáticas relativas às mais diversas áreas, a exemplo, a sexualidade, drogas, violência, cidadania que são apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - temas transversais (1998). Neste referencial pedagógico está delimitado que

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. (BRASIL, 1998, p. 17).

De fato, a construção da cidadania exige a participação política que significa a própria autonomia do aluno diante das situações que o envolvem, mas a construção dessa autonomia torna-se utópica, à medida que a escola, como instituição formal, se coloca ainda com a complexa tarefa de despertar a conscientização de seus alunos acerca de questões ambientais, culturais, políticas, sociais e afetivas. Para Sampaio (2007, p. 85), “A tarefa da escola consiste em desenvolver todos os esforços para encaminhar o aluno na direção daquilo que lhe falta.”. Sendo assim, cabe aos CETIs arcar na prática com o compromisso de formar seus alunos como cidadãos críticos, participativos e autônomos. Entendemos a partir dos PPPs que é centrado nesta lógica, que busca uma aproximação com a Constituição Federal (CF) e os PCN, os CETIs, quando pretendem dar uma visão sobre o papel que buscam desempenhar na formação do cidadão:

Temos a tarefa de propiciar aos nossos alunos uma experiência que prepare para sua inserção na complexidade das relações sociais, da cultura e do trabalho como verdadeiros cidadãos. Isso significa trabalharmos para que sejam autônomos, críticos e participativos. (PIAUÍ, 2012-2013, p. 15).

Temos a compreensão de que a preparação de cidadãos críticos e participativos associada ao conjunto de princípios anunciados nestes PPPs são de fato propósitos que se vislumbram nos ideais de propostas focalizadas na educação integral. A leitura das narrativas remete à compreensão de que a formação dos alunos no contexto dos CETIs, embora se desenvolva amalgamada pelas contradições o professor, vem tentando fazer a travessia do paradigma cartesiano para o emergente, assim, tem procurado aproximar o aluno do contexto atual, conforme sinalizam as Professoras Jane e Alice,

Eu estou trabalhando o conteúdo do livro, então busco fazer uma ligação do conteúdo que está escrito no livro com um fato nosso do dia a dia, com uma reportagem, uma manchete, uma coisa que eles viram, porque geralmente nem todos viram aquilo, [...]. (Professora Jane)

[...]. Quando os alunos leem o texto, eu digo – vamos, perguntem o que vocês quiserem sobre o texto, para ver se eles prestam a atenção e aprendem mesmo a perguntar. Eles pegam um livro de português, por exemplo, e procuram participar das discussões, procuro ouvir a opinião deles na medida do possível vou acatando. [...] eles criticam muito e são participativos nas aulas, têm aqueles que não participam, mas tem sempre uns que se destacam. (Professora Alice)

Nesses fragmentos da narração, as Professoras identificam a marca do discurso como estratégia norteadora de sua prática educativa. Dessa forma, mostram um ensaio e tentam provocar um movimento reflexivo nos alunos e, por conseguinte, a transformação do modo de ser e agir do discente. A Professora Jane sinaliza uma evolução pedagógica mais prática, assim, aponta o caminho que procura transitar com seus alunos, refletindo a partir de abordagens factuais. Isto, de certa forma conecta o aluno com o mundo real e oportuniza o raciocínio teórico-prático fundamentado em questionamentos, debates e críticas. Com este movimento Jane procura alcançar resultados satisfatórios, como afirma Sampaio (2007, p. 85):

“O ensino voltado para a atividade e para a realidade concreta da vida dos alunos, além de ser capaz de criar novas conexões e elaborações, favorece o desenvolvimento de processos superiores de análise, sínteses, abstrações e generalizações.”

Com isso, o aluno perpassa do nível mais elementar para o mais complexo, com maior domínio do conhecimento e maturidade para desenvolver sua criticidade diante dos fatos reais. Mas, parece que este nível de evolução dos alunos dos CETIs ainda carece de ressignificação da própria prática dos professores, pois, conforme visualizamos nas falas dos docentes há uma rotina pedagógica marcada pela mecanização do ensino.

Isto se confirma com a Professora Alice que, sendo parceira de trabalho do Professor Rogério e da Professora Jane, demonstra uma semelhança com a prática deste primeiro professor, em que se prende muito a abordagem discursiva, indaga, provoca, motiva a inquietação

do aluno, mas a dinâmica do vivenciar os conhecimentos teóricos com o mundo real não se materializa concretamente de forma significativa. A preparação de cidadãos críticos e participativos é um processo que se desenvolve por meio de situações pedagógicas que colocam o aluno frente a frente com os fatos da realidade, para assim, relacionar com outros conhecimentos produzidos teoricamente.

Conclusão

A partir do estudo realizado acerca do desenvolvimento da prática educativa do professor na mediação do Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino de Tempo Integral de Teresina/Piauí, constatamos que a ação política deste docente frente à (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola se caracteriza de forma ambígua e contraditória considerando a natureza do PPP do CETI. Isto se revela na fala dos participantes da pesquisa ao declarar duas formas de participação nesse processo de elaboração

Na primeira forma, as Professoras Jane, Alice e Eva sinalizam que a construção desse processo não envolveu o contingente da escola, tornando assim um documento morto, sem a participação efetiva do professor nessa construção. Na segunda forma, o Professor Rogério e a Professora Fernanda, vislumbram um movimento de participação da comunidade de modo geral, embora não destaquem com precisão essa forma de participação.

O ponto de contradição que destacamos está na afirmação desses próprios sujeitos, pois o Professor Rogério trabalha no mesmo contexto escolar das Professoras Jane e Alice que descrevem a primeira situação e a Professora Eva que trabalha no segundo contexto escolar, junto com a Professora Fernanda, descreve a segunda realidade.

Na categoria articulação da prática educativa do professor com os princípios definidos no PPP dos CETIs, não encontramos com clareza a dinâmica que os sujeitos da pesquisa desenvolvem para materializarem esses princípios que têm como foco a formação do aluno numa perspectiva integral. As ações que esses docentes desenvolvem são comuns as ações de um docente que trabalha em escolas com regime de tempo parcial, em que os propósitos da formação do aluno são direcionados para o campo da cognição,

deixando assim, a formação multidimensional fragmentada ou comprometida, por não se materializar na prática.

Enfim, por meio da pesquisa concluímos que a efetivação do PPP carece dentre outros aspectos, de um processo de formação de consciência e autonomia do professor para a sistematização de uma prática coletiva que possa superar a prática cartesiana, centralizadora que fomenta a cultura da não participação e decisão do professor nas questões da escola. Acreditamos que este caminho sendo seguido o professor terá mais facilidade para se preparar minimamente de forma que possa compreender-se e desenvolver sua prática educativa fundamentado em subsídios teórico-metodológico-científico, e assim, minimizar as incidências de desafios, tensões e anseios, em decorrência das ambiguidades, contradições, singularidades e conflitos, emergentes da sua realidade contextual.

Referências

CANAU, V. M. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. In: _____. (Org.). **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 11-16.

CLANDININ, J.; CONNELLY, F. M. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5 p. 2-14, 2000.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 37-68.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reinaldo Bairrão; revisão Pedro Benjamin Garcia; Ana Maria Baeta. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF: Gráfica do Senado, 23/12/1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988 (atualizada até a Emenda Constitucional n. 53, de 16/12/2006). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 10 mar. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set./dez. 1985.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 9. ed. Tradução Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUERRA, M. Á. S. O projeto da escola: uma tarefa comunitária, um projeto de viagem compartilhado. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução A. S. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 249-261.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

LINEUSA, M. C. Elaborar o currículo: prever e representar ação. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-247.

MACEDO, R. S. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercultural. Salvador: Ed. FBA, 2007.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

PIAUÍ, Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. **Projeto Político Pedagógico CETI “A”**. Teresina, PI: CEFTI, 2012.

_____. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. **Projeto Político Pedagógico CETI “B” 2012-2013**. Teresina, PI: CEMTI, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. Cortez, Rio de Janeiro. 1989.

SAMPAIO, D. M. **A pedagogia do ser**: educação dos sentimentos e valores humanos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SPERB, D. C.; PENROD, M. J. **Educação para o trabalho**. Porto Alegre: Globo, 1979.

A Formação do Professor reflexivo e as contribuições para as Práticas Pedagógicas: reflexões teóricas

Maria Oneide Lino da Silva

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Este estudo sobre práticas reflexivas dos professores emergiu do questionamento inicial em buscar saber: como a formação do professor reflexivo pode contribuir para as práticas pedagógicas? Uma vez que elas desvelam alguns outros questionamentos, tais como: quais as concepções de práticas reflexivas? Qual a formação do professor reflexivo? Além disso, buscou-se entender como se conceituam e caracterizam as diferentes práticas: pedagógicas, educativas e docentes?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a formação do professor reflexivo e suas contribuições para as práticas pedagógicas transformadoras. Quanto aos objetivos específicos, buscamos: conceituar o que são práticas reflexivas; refletir sobre a formação do professor reflexivo e caracterizar as concepções de práticas pedagógicas, educativas e docentes como práticas reflexivas.

A metodologia utilizada se deu por uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em autores como: Franco (2012), que discute sobre a diferenciação dos conceitos das práticas pedagógica, educativa e docente; Souza (2012), o qual aborda questões sobre a prática pedagógica e a formação de professores; Freire (1979,

2011), que trata sobre a teoria e a prática da libertação, a partir da conscientização e emancipação do homem no contexto social; McLaren (1997, 2000), o qual tece questionamentos sobre a vida nas escolas e sobre a pedagogia crítica na educação; Giroux (2003) e Perrenoud (2002), os quais versam acerca da prática reflexiva do professor e seu processo de profissionalização e Veiga (1994), que disserta a propósito da prática pedagógica acrítica, repetitiva e a prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora dentre outros, que igualmente, discutem essas questões.

O trabalho está organizado em três momentos que consideramos essenciais para a discussão que desenvolvemos: o primeiro busca uma reflexão sobre as práticas reflexivas; o segundo momento apresenta uma análise crítica sobre a formação dos professores reflexivos e suas contribuições para a prática; e o terceiro momento apresenta as diferenças e concepções de práticas pedagógicas, educativas e docentes a partir de suas características. E, por fim, as considerações finais.

Considerações sobre as práticas reflexivas

O estudo a respeito da formação dos professores, numa perspectiva reflexiva, nos faz pensar sobre as tendências e práticas tradicionais ou conservadoras e práticas inovadoras ou críticas em educação, que permeiam a ação docente, em diferentes contextos históricos, políticos e sociais, sendo necessário percebermos a importância das teorias educacionais, que acompanham esse processo de transformação, assim como os paradigmas presentes no cotidiano escolar e não escolar.

Quando falamos em práticas reflexivas e formação, somos levados a estabelecer o tipo ou as habilidades e conhecimentos que os profissionais devem adquirir e desenvolver, e tomamos a reflexão como uma dessas habilidades. Isto ocorre porque a reflexão se apresenta, nas configurações atuais, como necessária no processo de formação, caracterizando-se como meio facilitador para a compreensão de novos paradigmas da educação (GARCÍA, 1992).

Vale dizer, que essa concepção de reflexão não é recente e, segundo García (1992), desde os seus primórdios se apresentam

características de entendimento da realidade e seus pressupostos, conferindo uma postura ativa aos profissionais. Sobre a divulgação desse conceito, temos como destaque a figura de Schön (1992), o qual se encarregou de difundir, em seus estudos, o conceito de reflexão. Seu objetivo era propor uma reflexão na ação, aquela que partia da análise do profissional sobre sua própria prática, levando em consideração os fundamentos teóricos, a fim de estabelecer uma epistemologia da prática, ou seja, o *practicum* centrado na investigação; a perspectiva do ensino como prática reflexiva na concepção de Schön (1989), citado por Zeichner (1992, p. 125), fornece-nos:

Uma série de conceitos para descrever o “conhecimento-na-ação”, argumentando que a racionalidade técnica dominante que descrevi anteriormente - cuja intenção é resolver os problemas da prática através da aplicação de teorias derivadas da investigação acadêmica - revela-se inadequada em situações de confusão e de incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho das suas atividades.

Isso nos leva a reforçar a ideia de que a reflexão na ação se refere aos processos de pensar e de repensar a prática docente, a partir das experiências de vida e da problemática detectada em torno da atividade docente, buscando adequar, mudar e melhorar as práticas a partir da investigação e da pesquisa, além de buscar superação do paradigma dominante da racionalidade técnica. Sendo assim “[...] o alargamento do *practicum* para além das fronteiras da escola é o aspecto fundamental da formação de professores para os anos 90 nos Estados Unidos da América.” (ZEICHNER, 1992, p. 128-129). Assim, como devem estar presentes na realidade de outros países que igualmente discutem nos momentos de planejamento e avaliação de suas práticas pedagógicas.

Pérez Gómez (1992) afirma que a reflexão ganha espaço nas pesquisas atuais sobre educação e nessa perspectiva, faz-se necessário, no âmbito educativo, uma formação profissional que possibilite a existência de práticas reflexivas dentro da complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que o trabalho docente convive com muitas incertezas, e o professor “[...] intervém num meio

ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições [...]” (1992, p. 102). O êxito profissional, assim, reside na capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, buscando um processo de reflexão **na ação** chamado também de pensamento prático. Ou ainda, como pontua Zeichner (1993, p. 21-22), ao dissertar:

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se perceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra e dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

Para que isso ocorra, o professor necessita admitir suas fragilidades e falhas profissionais, o que muitas vezes é difícil, principalmente se não realizar frequentemente uma autoavaliação de seu trabalho, carecendo de uma análise crítica e reflexiva de suas práticas profissionais.

Segundo Garcia (1992), faz-se necessário desenvolver atitudes reflexivas e investigativas na prática pedagógica, assim como na prática docente, com o intuito de desenvolver a autorreflexão e a qualidade formativa. Isso é possível através da supervisão das atividades docentes, a qual proporciona o acompanhamento da formação, além de oferecer um conjunto de habilidades profissionais, que podem ser revelados, a partir de uma postura investigativa.

Pérez Gómez (1992, p. 103) menciona três dimensões da reflexão, pontuadas por Schön (1992), conforme indicadas neste texto, e acrescenta que a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

O autor, ao evidenciar a importância da prática no processo de investigação, afirma que esta deve ser o centro do currículo de formação de professores, o ponto de partida. Dessa forma, “[...]”

o profissional competente *actua* refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que com essa mesma realidade.” (PÉREZ GOMES, 1992, p. 110, grifo do autor). Entretanto, vale ressaltar que o discurso de professor reflexivo deve ser utilizado de forma crítica para não usar esse conceito de forma espontânea e indevida, mas assegurando sua relevância.

Na perspectiva crítica da prática destacamos as pesquisas de McLaren (2000), o qual tece discussões sobre a vida nas escolas e evidencia que as ações históricas, sociais e culturais são práticas revolucionárias com propostas concretas de lutas contra a opressão e a favor da libertação do autoritarismo dos sujeitos contemporâneos que vivem oprimidos pelo individualismo que nadam contribuem para a autonomia dos indivíduos e formação de uma sociedade mais justa.

Na concepção crítica e emancipatória, o sentido particular do conceito é uma ação cultural que busca desmistificar as relações de poder presentes no currículo e na ação cultural que procura dirimir as desigualdades com vista à emancipação do sujeito. Para McLaren (2000, p. 15) a educação multicultural e a pedagogia crítica propõem o estudo sério da linguagem que traduz toda essa cultura dominante, isto é, ele sugere que: “[...] reinventar a linguagem para retirar-se o conteúdo discriminador.”

O autor, citado no parágrafo anterior, discute acerca da tentativa de oferecer os fundamentos teóricos necessários para iniciar uma interpretação crítica dos episódios de sala de aula como: “O terror absoluto da situação somente me atingiu quando compreendi que meus alunos estavam, com essência, cuspidos no olho de uma ideologia dominante, e que, de muitas formas, eu representava aquele olho.” (MCLAREN, 1997, p. 07). Ele caracteriza, nesse momento, o lado opressor do trabalho docente, que por muitas vezes passa despercebido nas relações afetivas de sala de aula entre professores e alunos. A pedagogia crítica, de acordo com McLaren (1997, p. 191), “[...] examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante.”. Para o autor, a “Nossa cultura, em geral (e

isto inclui escolas, a mídia e nossas instituições sociais), tem ajudado a educar os estudantes a adquirirem uma verdadeira paixão pela ignorância [...].” (MCLAREN, 1997, p. 222).

O autor revela a realidade social com base nas escolas e sociedade que temos, as quais, muitas vezes, têm contribuído para confirmar as desigualdades sociais entre os povos e entre as pessoas, mediante as condições precárias dos alunos e sociedade marcadas pela classe dominante, política e capitalista. Ao tempo que os intelectuais da tradição criticam e acreditam que as escolas servem aos interesses dos ricos e poderosos, simultaneamente desconfirmam os valores e habilidades dos estudantes que já são os mais desprivilegiados em nossa sociedade: as minorias, os pobres e as mulheres.

Na perspectiva pós-crítica são discutidas as ideias de Corazza (2000), Foucault (1999), Giroux (2003), Larrosa (2004) e outros, com os quais vamos finalizar dando ênfase às contribuições de Giroux (2003), o qual analisa profundamente os efeitos da implementação do projeto neoliberal, discutindo algumas questões que refletem diretamente esses efeitos: os muitos ataques à política cultural, os discursos multiculturais da academia, o ataque empresarial contra a educação superior, cujos resultados são o enfraquecimento da democracia e a formação de consumidores passivos, em vez de sujeitos sociais críticos. Além do mais, este pesquisador defende um novo tipo de política cultural e cultura política, que colocam o conhecimento e a prática a serviço de uma democracia mais concreta.

Em decorrência da existência de diversos níveis de reflexão é que devemos caracterizar a importância de os profissionais e as instituições de ensino buscarem o desenvolvimento da formação contínua/permanente dos professores. Em virtude disso, torna-se importante propor práticas investigativas que apontem as dificuldades enfrentadas na formação e na prática reflexiva desses professores, a partir de um entendimento com vista a propor estratégias de solução. Para que isso se concretize, são necessários investimentos nas instituições formadoras de professores, na perspectiva de profissionais reflexivos desde a sua formação inicial que os habilita a atuar no magistério.

A formação do professor reflexivo e a contribuição para a prática

Ao discutirmos a formação de professores reflexivos, tomamos Schön (1992) como referência, quando propõe três momentos de reflexão: primeiramente deve conhecer a ação, em um segundo momento, o professor deve conhecer sua ação, o seu fazer e, em terceiro lugar, deve saber como vai executar o saber-fazer em sala de aula. Observa-se que a sala de aula passa por transformações que demandam a busca de uma nova epistemologia da prática profissional, alicerçada na reflexão.

Além disso, o professor deve buscar compreender o conhecimento de todo o processo indo ao encontro seu aluno, entendê-lo para articular o seu saber dentro das representações figurativas das experiências cotidianas e das experiências formais do saber escolar. Em se tratando da reflexão **na ação**, entendemos que, durante a ação, o professor está refletindo e já intervindo, no período em que a ação é desenvolvida, pois “[...] um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz [...]”, (SHÖN, 1992, p. 83). No processo de reflexão **na ação** é importante dar voz ao aluno.

Schön (1992) propõe ainda uma terceira etapa na formação desse professor, a qual ele nomeia como reflexão sobre **reflexão na ação**, ou seja, por meio do olhar retrospectivo após a aula, o professor deve continuar refletindo, fazendo uma rememoração de toda a sua atividade de sala de aula, buscando questionamentos e análises de suas práticas. É nesse sentido que o professor pode tornar-se um investigador da prática, fazendo observação, descrição, atribuindo sentidos, buscando assim, atividades inovadoras na sua prática, como orientador e mediador dos conhecimentos a serem construídos pelo aluno.

O autor ainda pondera vantagens em ser um profissional reflexivo, através da **reflexão na ação**, como a compreensão acerca da representação figurativa que o aluno traz para a escola e ajuda a criança a coordenar e estabelecer relações com o saber escolar. É importante ressaltar, para haver uma prática reflexiva eficaz precisamos integrar o contexto institucional. É através da reflexão

que é possível analisar a prática e aprender a ouvir os alunos em um contexto escolar para, então, redirecionar a própria prática.

Nessa projeção pensar a formação do professor reflexivo, em vista a melhoria de suas práticas pedagógicas na escola, é um paradigma emergente necessário, tendo em vista as exigências educacionais inerentes da profissão docente na atualidade. Imbernón (2010), é precisamos nos adequar às novas ideias, políticas e práticas, para realizar uma melhor formação de professores. Essa proposição sugere fazer análise do contexto dos estudantes, visando construir projetos educativos nas escolas, intencionando mediar as interações dos sujeitos e dos conhecimentos, bem como estabelecer a cooperatividade entre as instituições de ensino. Isso proporciona aos docentes a tomada de decisões coletivas.

Perrenoud (2002, p. 119) faz uma análise coletiva das práticas pedagógicas como iniciação à prática reflexiva dos professores afirmando ainda que: “[...] uma prática reflexiva não pressupõe a permanência duradoura em um grupo de análise das práticas.”. Acrescentando que podemos “[...] refletir individual e coletivamente, com colegas e até mesmo com amigos.”. Nesse contexto, as práticas reflexivas serão consideradas como um procedimento de formação, isto é, de transformação das pessoas.

O autor citado no parágrafo anterior aponta ainda para uma questão evidente das análises das práticas reflexivas em um grupo de professores visando mudanças ou transformação na prática pedagógica quando afirma:

[...] a análise das práticas só pode causar efeitos reais de transformação se o profissional se envolver de fato com o processo. É raro conseguir transformar apenas quando se toma conhecimento das conclusões de uma análise realizada por outro. Cada participante deve desempenhar um papel ativo na análise de sua própria prática; ainda que não seja a única fonte dos relacionamentos, das hipóteses, das “instituições analíticas” e das interpretações, só pode utilizá-las caso se apropriar delas e a elas aderir, *in fine*, como se proviessem dele. Portanto, análise das práticas como procedimento de transformação é concebida como autoanálise. (PERRENOUD, 2002, p. 123).

Nesse sentido, faz necessário uma reflexão aprofundada das práticas pedagógicas dos professores, por meio da autoanálise e reflexão crítica de seus saberes e fazer pedagógico, assumindo o papel de profissional intelectual, crítico e transformador de sua realidade, por meio de mudanças significativas de seu trabalho.

Com relação à formação crítica dos educadores, Liberali (2010) destaca 03 (três) tipos de reflexões: a técnica, a prática e a crítica, destacando que essa última tem a perspectiva da transformação inerente à reflexão. O papel da transformação crítica seria questionar as ações automatizadas, rotinizadoras, pois para ela a reflexão perpassa a compreensão dos conhecimentos científicos, assim como possibilitam uma reflexão sobre sua própria ação.

Para a autora, a reflexão técnica é aquela não aberta a mudanças, em que o professor se preocupa simplesmente com o saber fazer, ou seja, com os métodos e técnicas; a reflexão prática é centrada na compreensão dos fatos e, por fim, a reflexão crítica, abordada como a mais importante, visa à transformação da ação dos educadores como intelectuais transformadores e responsáveis por formar cidadãos críticos e ativos (LIBERALI, 2010).

A reflexão proporciona, a quem a utiliza, o saber oportunizar condições para que o mesmo possa desenvolver competências profissionais reflexivas no tocante à prática pedagógica dos professores. Pimenta (2002) apresenta o professor reflexivo de forma a construir uma crítica voltada especificamente para a figura do professor, esclarecendo sua origem e princípios os quais fundamentam a prática pedagógica.

Nessa visão, Pérez Gómez (1992) pontua os limites da racionalidade técnica como uma concepção herdada do positivismo desde o século XX. Esta serve de referência para a educação, como atividade profissional instrumental, que obriga o profissional a aceitar a definição externa, metas e intervenções inevitáveis para a separação pessoal e institucional, entre a investigação e a prática. Nessa perspectiva, a formação de professores centra-se no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas, partindo da premissa de que a racionalidade técnica apresenta muitas fragilidades e não atende todas as demandas que o ensino necessita.

Nesse sentido, Mendes Sobrinho (2006), reafirma que é essencial romper de vez com a prática tradicional, reducionista direcionada exclusivamente pelo modelo da racionalidade técnica. É imprescindível a busca de formação para competências que possa dar condições aos professores de aderirem ao paradigma reflexivo e transformador, e lhes permita desenvolver suas práticas docentes de forma mais consciente e que respondam aos anseios da sociedade pautada na perspectiva reflexiva.

Freire (2011) faz crítica à educação tradicional dos anos 1960 e 1970 até os anos 1980 a qual, na época, referia-se às práticas pedagógicas aplicadas nas escolas. Ele aponta para a superação desta situação, demonstrando a crença na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se como sujeito histórico. A democracia e a educação democrática, por sua vez, se fundam ambas na crença no homem, na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas, os do seu país, os do mundo, os do seu trabalho e o da própria democracia.

Reali e Mizukami (1996, p. 64), indicam que a prática reflexiva do professor “[...] é de extrema importância nas situações em que o professor toma decisões ao longo da aula, a partir de interpretações não previstas das situações práticas.”. Enfim, o professor deve fazer múltiplas interpretações da realidade, para saber tomar decisões, uma vez que, muitas vezes, não consegue agir de forma coerente nos momentos de incerteza.

Sinalizam que os professores podem produzir conhecimentos a partir da prática, desde que haja uma investigação reflexiva de forma intencional, ou seja, o professor deve se tornar pesquisador de sua própria prática, a qual apresenta alguns problemas que, se não forem resolvidos, podem prejudicar a sua prática e contribuir de forma negativa para o trabalho docente, como: “[...] o individualismo da reflexão, ausência de critérios para uma reflexão crítica dentre outros, que emergem não apenas de análises teóricas, mas de pesquisas empíricas.” (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 43). Os autores pontuam também possibilidades e limites:

a) Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico [...],
b) Da epistemologia da prática à práxis [...], c) Do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar [...], d) Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional [...], e) Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores. (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 43-44).

Observamos a importância da análise crítica, do conceito de professor reflexivo de forma contextualizada, como um conceito de caráter político e epistemológico e de inovação. E evidencia-se também, na pesquisa histórica da formação e da empiria, a busca de superação do paradigma do professor reflexivo para o do intelectual crítico e reflexivo de sua própria prática, como novas possibilidades de paradigma de formação de professores. Vale acrescentar que, de acordo com o que Pimenta e Ghedin (2005, p. 47): “[...] a análise das contradições presentes [...] evidenciadas na pesquisa teórica e empírica empreendida, subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos.”.

Compreendemos, o professor sai da reflexão para a reflexão crítica, evolui do quadro de professor reflexivo para o de intelectual crítico. Giroux (1997) fala sobre a necessidade de termos o professor como um intelectual crítico e transformador, uma vez que através dessas características, o professor é capaz de pensar criticamente sobre sua própria prática e manifestar-se contra as injustiças sociais, econômicas e políticas dentro e fora da escola, contribuindo assim para a formação plena do cidadão crítico e transformador da realidade social. Ao considerar os professores como intelectuais críticos e transformadores. O autor Giroux (1997, p. 161) defende:

Que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para

examinar-se a atividade em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Nessa perspectiva é que toda atividade humana envolve alguma forma de pensar, e a capacidade de pensar do ser humano contribui para a prática reflexiva, com seus valores pessoais e sociais, tornando-os mais livres, autônomos e responsáveis pela tarefa de ensinar e de aprender. Dessa forma, o professor como intelectual crítico, deve saber realizar uma reflexão também de forma coletiva incorporando a análise do contexto vivido, no qual os fatores sociais e institucionais afetam nosso pensamento e nossas ações, em que o papel do professor aparece como fundamental aos interesses sociais e políticos.

Práticas educativas, pedagógicas e docentes como práticas reflexivas

A formação e práticas dos professores numa perspectiva reflexiva acontecem e se manifestam de diferentes maneiras, e a partir dessa compreensão, faz-se necessário compreender a diferenciação entre: prática educativa, pedagógica e docente, a partir de características principais.

Moura e Lima (2014) também consideram importante a aquisição desse conceito e apontam que devemos fazer uma diferenciação dos termos: prática educativa, pedagógica e docente, para evitar confusão na sua compreensão. As autoras explicam que apesar de eles guardarem estreita relação, cada um tem a sua especificidade e não devem ser confundidos como sinônimos quando afirmam que: “[...] a prática pedagógica possui uma multiplicidade de relações no entremeio entre educação, sociedade e cidadania [...]. Dentro da prática pedagógica, temos a ação específica do professor como gestor do currículo, que é a prática docente.”. O que vai mudar são os saberes pedagógicos do professor, que busca

compreender o meio social do aluno, bem como sua relação com o mundo, considerando assim a complexidade da sala de aula. No que diz respeito ao termo prática educativa, acrescentam: “[...] envolve a prática pedagógica, que por sua vez tem suas manifestações com a prática docente.” (MOURA; LIMA, 2014, p. 135).

Nesses termos, a prática educativa tem como característica principal, ser um fenômeno social, universal e intencional e ocorre em diferentes espaços, por meio de ações educativas, visando principalmente à humanização e transformação reflexiva dos sujeitos. Para tanto, partimos, inicialmente, da ideia de que o conceito de prática educativa é um processo que possui muitos sentidos e significados os quais são construídos e desenvolvidos socialmente, de forma universal, particular e singular, por meio de nossas vivências, das experiências e da leitura de mundo. Ao se discutir o conceito e característica de prática educativa, de acordo com as considerações apresentadas por Libâneo (2006, p. 17), percebemos que em sua percepção, prática educativa é:

[...] um fenômeno social e universal, sendo uma atividade necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepara-los para a participação ativa e transformadora nas várias instancias da vida social.

Esse autor pontua que por meio da ação educativa, o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essa influência tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social, no qual afirma: “[...] Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.” (LIBÂNEO, 2006, p. 17).

Dewey (2007) enfatiza o conceito de prática educativa em 03 (três) perspectivas: a pragmática, neopragmática e singular. A primeira apresenta um sentido universal e busca enfatizar um conceito

pautado nas experiências cotidianas, como prática social histórica, cultural e democrática; a segunda promove a formação de cidadãos críticos e conscientes, e em sentido particular, como sendo ação democrática consciente, que envolve aspectos teóricos e práticos com vistas à formação de cidadãos críticos e reflexivos; a terceira é a ação democrática, fruto da experiência que se dá a partir de aspectos teóricos e práticos na e para a constituição de sujeitos críticos e reflexivos. Segundo Sacristán (2003), é preciso que se amplifique o conceito de prática educativa, devendo ser compreendida de forma mais abrangente, e não apenas pela prática didática.

Franco (2012, p. 169) esclarece que as práticas educativas acontecem a partir do momento em que: “[...] as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem tornar-se assim práticas educativas, que ocorrem, por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola.”. Esta prática não pode acontecer de maneira desconexa ao contexto específico em que adentra, isto é, na sociedade em que a mesma está inserida, portanto, para tal reflexão é necessário considerar que conseqüentemente, esta instância vem implicar no contexto escolar e, posteriormente, na prática pedagógica.

Para o autor, a prática pedagógica tem como característica principal o social, ser sistemática e intencional, na qual articulam-se os saberes pedagógicos, ocorrendo em espaços escolares e não escolares, visando à humanização e a transformação reflexiva e crítica dos sujeitos e dos contextos onde se realiza. Além do mais, estrutura-se também a partir das experiências vivenciadas ao longo da história de vida pessoal e profissional do professor, ressaltando que a mesma deve considerar a relação dialética entre teoria e prática, levando em conta seu conhecimento e a sua identidade.

Ao discutir sobre prática pedagógica, Veiga (1994, p. 16) a relaciona com o ideário pedagógico do professor desenvolvido no cotidiano da sala de aula e com outros momentos de sua atividade docente e se processa partir da preocupação sobre o papel que a didática pode exercer na formação do professor. Expõe também, que esta prática pode ter função pedagógica acrítica e repetitiva, ou crítica, reflexiva e transformadora, explicando a prática pedagógica

como: “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. Destaca ainda, que a prática pedagógica “[...] é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.” (VEIGA, 1994, p. 16)

Com base na relação dialética entre teoria e prática, Veiga (1994) faz uma explicação desses conceitos, afirmando que o lado teórico da prática pedagógica está representado por um conjunto de ideias e teorias pedagógicas sistematizadas nas condições reais de trabalho. O lado objetivo da prática pedagógica, por seu turno, é constituído pelo conjunto de meios, pelo modo como as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor, afirmando a autora, que a teoria é indissociável da prática e que os mesmos acontecem nas relações sociais que o circundam.

Esta autora estabelece uma diferenciação no que diz respeito às práticas pedagógicas existentes na escola, a partir de seus professores. Ela apresenta duas perspectivas, ou seja, a primeira, a prática pedagógica repetitiva, e a segunda, a prática pedagógica reflexiva e crítica, ambas numa visão dicotômica.

De acordo com Veiga (1994) a prática pedagógica repetitiva ou acrítica se caracteriza pelo rompimento da unidade indissolúvel entre sujeito e objeto, entre a teoria e prática, tendo por base leis e normas pré-estabelecidas. O professor como aquele que não se reconhece na atividade pedagógica, desempenha seu papel como mero executor sem relação com a vivência e o contexto do aluno. A prática pedagógica reflexiva, por sua vez, tem como característica principal o não rompimento da unidade teoria e prática, colocando a prática de forma mais criadora e transformadora da realidade buscando, por meio da reflexão, mudar a realidade, e intervir para melhorar. Suas ações são orientadas pelas práticas sociais, busca superar práticas autoritárias e possibilita a preparação de indivíduos mais conscientes de seu papel, e valoriza, acima de tudo, o pensamento do professor e do aluno como sujeitos críticos, intelectuais e transformadores.

Para Freire (2011), a prática pedagógica alicerça a liberdade dos educandos, os quais nunca são chamados de analfabetos, mas

sim de alfabetizando. Enfim, a partir de todo o universo conceitual com o qual entramos em contato, verificamos que são inúmeras as contribuições, dentre as quais destacamos aquelas que temos como indispensáveis à formação e prática do educador em um contexto econômico-político globalizado Franco (2012, p. 159), por exemplo, declara:

[...] as práticas docentes não se transformam de dentro das salas de aula para fora, mas ao contrário: pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas, para melhor ou para pior. A sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga.

A prática docente, então, é restrita ao professor e ao aluno e é compreendida como atividade intencional e sistemática que visa o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Ela é planejada pelo professor de forma a contribuir para a formação humana integral e transformadora, considerando os aspectos sociais, históricos, políticos e culturais. Tem como características ser também social, sistemática e intencional, pois contém uma dimensão pedagógica, visando o processo de ensino e aprendizagem.

Para entendermos a prática docente, faz-se necessário compreendermos o trabalho educativo, a fim de se perceber a essência do fazer docente. Para isso, o docente tem que se conscientizar de que:

[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1979, p. 40).

Essa assertiva nos leva à compreensão de que o professor exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem de seu aluno e seu planejamento diário. E, nessas discussões, os conceitos e as características de práticas pedagógicas, educativas e docentes, aparecerão de maneira implícita e explícita, com um destaque especial às práticas pedagógicas reflexivas.

Consideramos a prática pedagógica como uma ação consciente, interativa e planejada, dotada de intencionalidade e voltada para a formação de sujeitos, por meio de objetivos elaborados a partir de critérios socialmente construídos e articulados entre teoria e prática. Dizemos isso, porque, na atual conjuntura, o conhecimento e a informação são elementos chave para o bom desempenho de qualquer área, principalmente para uma profissão que mantém um contato direto e diário com esse dinamismo.

Considerações finais

Fica evidente que as práticas reflexivas, na formação do professor, possibilitam uma visão crítica, assim como oportunizam, ao professor, condições de superação da racionalidade técnica no trabalho pedagógico, visto que durante muito tempo não fizeram parte da sua formação nem foram tidas como instrumento de viabilização do ensino, desconsiderando as dimensões sociais e humanas implicadas no ensino e aprendizagem.

É importante ainda considerar, que na prática reflexiva é imprescindível juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: compreensão das matérias pelo aluno, interação interpessoal entre professor e aluno e a dimensão burocrática da prática. Nesse sentido, entendemos que a sociedade, dentro do processo educativo, demanda por profissionais reflexivos.

A formação do professor reflexivo frente às novas demandas educacionais deve estar relacionada ao contexto social, político e cultural próprio da formação, considerando a importância da reflexividade para transformação e melhoria nas práticas pedagógicas dos professores, destacando serem necessários investimentos na formação de professores reflexivos desde o seu início.

Compreendemos a prática educativa como todo movimento do professor no meio social e suas interações com o mundo globalizado, como ser social, cultural, político, biológico e étnico. Ele deve viver e conviver em uma sociedade de incerteza, compreendendo a sua natureza humana, sendo preciso também saber cuidar da formação dos indivíduos e auxiliar no desenvolvimento de suas competências,

habilidades e capacidades físicas, espirituais, de modo a prepará-lo para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social.

A formação do professor reflexivo contribui para que ele seja capaz de pensar criticamente sobre sua própria prática, no sentido de se autoavaliar e replanejar suas aulas, tornando-se um profissional mais questionador, participante ativo das questões sociais que permeiam o ensino-aprendizagem, com base na realidade de seus alunos dentro e fora da escola, contribuindo, assim, para a formação plena do cidadão crítico e transformador da realidade social.

Enfim, compreendemos que as práticas pedagógicas condicionam e instituem as práticas docentes, e essas se transformam de fora para dentro das salas de aula. Porém, nem toda prática docente é pedagógica. A prática docente caracteriza-se como prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação.

Concluímos, com esse estudo, que a formação do professor reflexivo contribui para as práticas pedagógicas reflexivas e críticas no sentido de possibilitar ao professor uma prática mais consciente e transformadora da realidade social, levando em conta o valor da análise crítica, do conceito de professor reflexivo de forma contextualizada, para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Referências

DEWEY, J. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

FRANCO, M. A do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, M. C. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre; Artmed, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piroetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBERALI, F. C.. **Formação Crítica de Educadores**: questões fundamentais, Campinas, SP: Pontes, 2010.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 11, p. 75-92, jul./dez. 2006.

MOURA, A. B. F; LIMA, M. G. S. B. Necessidades Formativas do docente do ensino superior para a realização de sua prática educativa. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. G. S. B; DIAS, A. M. I (Org.). **Formação Docente e Prática Educativa**: percursos de pesquisas. Teresina: Ed. UFPI, 2014. p. 133-149.

MORIN, E. **O paradigma perdido**: a natureza humana. 5. ed. Lisboa, PT: Europa-América, 1973.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

_____. **O Multiculturalismo crítico**. Tradução Márcia Mores; Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre; Artmed, 2003.

_____. **O Multiculturalismo revolucionário**: Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução Márcia Mores; Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre; Artes Médicas, 2000.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PÉREZ GOMEZ Angel. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; CHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2003. p. 67- 89.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. UFPE, 2012.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 77-91

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. Novos Caminhos para o *Prácticum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

Diversidade Cultural: desafios e possibilidades no contexto escolar na Educação Básica Técnica e Tecnológica, IFMA – Campus Caxias

Ermeson Santos Rodrigues

Waldirene Pereira Araújo

A sociedade atual é formada por uma ampla diversidade cultural, possui múltiplas características culturais, como a linguagem, a religião, as tradições, os costumes, organização social de um grupo, crenças, costumes específicos, entre outros. Compreende-se a diversidade cultural como peculiaridades culturais que existem em meio à sociedade, é a multiplicidade de culturas ou de identidades culturais. As características culturais diversas são inerentes a determinados grupos, por sua vez são marcados pelo preconceito, estes têm sido pauta de discussões de teóricos ligados ao campo educacional, por entenderem a escola enquanto espaço privilegiado para uma reflexão crítica sobre a diversidade cultural existente.

Os estabelecimentos de ensino devem compreender sua responsabilidade perspectivando uma escola mais plural e antidiscriminatória. O ambiente escolar contemporâneo tem, assim, um grande desafio ligado às práticas pedagógicas com profissionais formados para o ensino da diversidade cultural, tendo em vista a

construção do conhecimento, valorizando as singularidades dos grupos sociais.

A pesquisa com a temática Diversidade Cultural: desafios e possibilidades no contexto escolar na Educação Básica Técnica e Tecnológica, IFMA – Campus Caxias, objetiva investigar a prática pedagógica relacionada à diversidade cultural, visando à valorização e respeito à cultura afro-brasileira na Educação Básica Técnica e Tecnológica, no IFMA – Campus Caxias, entende-se que existe a necessidade de promover um ensino boa qualidade, através de reflexões críticas sobre a diversidade cultural que remetem a aplicabilidade de práticas pedagógicas eficazes para a valorização e respeito no ambiente escolar. Como pontua Valente (2003, p. 31), não se pode dissolver na impessoalidade, omitir ou esquecer que, dentre todos os grupos, é o segmento negro o principal alvo dessa situação. A cultura afro-brasileira é relevante para a construção da identidade cultural local e regional, eliminando qualquer forma de preconceito e discriminação racial.

O reconhecimento da necessidade de uma análise crítica e reflexão sobre o ensino da diversidade cultural visando à valorização e respeito à cultura afro-brasileira minimizando práticas curriculares ineficazes, que proporcionam a discriminação, impulsionou a realização desse trabalho, assim sendo uma contribuição para o conhecimento da importância da diversidade cultural nas instituições escolares. O referencial teórico de base está pautado nas ideias de Capelo (2003), Fernandez (2005), Gusmão (2003), Nunes (2013), Melo (2012), Menezes (2013), Santos (2004), Souza (2012), Valente (2003). A obtenção dos dados para investigar a realidade do Instituto Federal subsidiando a pesquisa de campo utilizou-se de entrevistas aos professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica.

O trabalho divide-se em quatro partes: a primeira diz respeito à presença da diversidade cultural no contexto escolar compreendendo o desafio da escola contemporânea para o ensino da temática perspectivando o respeito e a valorização. O segundo evidencia a relevância do ensino da cultura afro-brasileira para sua valorização e destaca o papel das legislações pertinentes a cultura negra na educação. O terceiro trata-se de uma reflexão crítica na perspectiva

da formação docente para o ensino da diversidade cultural. O último tópico apresenta os resultados obtidos através das entrevistas dos professores.

A Diversidade Cultural no contexto escolar

A diversidade cultural está presente diariamente no contexto escolar, e se manifesta de diversas formas constituindo um desafio para a escola. Então, fala-se da necessidade de uma educação escolar voltada para a diversidade cultural, que proporcione respeito e valorização a pluralidade cultural, étnica e religiosa existente nos estabelecimentos de ensino, para compreensão e reconhecimento da múltipla realidade de todos os alunos. Para Capelo³ (2003, p. 116):

A diversidade aparece na escola formal de vários modos. Os alunos (crianças, adolescentes, adultos) são procedentes de famílias diferentes, possuem biografias, raízes étnicas e culturais, religiosidades, experiências de vida, valores, visões de mundo, temporalidades, especialidades, saberes e fazeres que diferem entre si. Eles carregam as marcas (no mais das vezes, invisíveis) de suas origens e pertencimentos, mas isso não é levado em conta na definição dos conteúdos porque a escola se incumbe de hierarquizar novamente o que já se apresenta como desigual, assim como cuida de homogeneizar o que é heterogêneo.

Conforme a autora depreende-se que, no cenário do contexto escolar, a diversidade está presente, nas mais variadas formas, no cotidiano, citando algumas características, afirmando que os alunos são diferentes entre si. Possuem origens e culturas próprias, porém relata de forma crítica que isso não é levado em consideração na construção do currículo quando cita “não é levado em conta na definição dos conteúdos”, porque a escola continua transmitindo o conhecimento deixando de lado a valorização e o respeito da diversidade presente no contexto escolar, reforçando a cultura escolar hegemônica.

³ Maria Regina Clivati Capelo – escritora do texto “Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão”.

Quando se trata da diversidade é evidente que seu conceito está associado à pluralidade, heterogeneidade, multiplicidade e variedade, e onde há diversidade existe diferença. Nunes (2013, p. 19) também descreve:

Perspectivando o conceito de diversidade no contexto escolar aquele em que nos situamos, é de referir que o tecido escolar é caracterizado por uma forte diversidade, tendo em conta que nela encontramos uma diversidade humana e cultural, por isso há uma demanda óbvia por um currículo que atenda essa diversidade, e por outro lado também uma pedagogia da diferença.

No contexto escolar existe uma grande diversidade, caracterizando grupos e culturas específicas, assim há uma grande demanda que esclarece a necessidade de um currículo⁴ que atenda os grupos e práticas pedagógicas direcionadas para o reconhecimento e respeito à diversidade cultural dentro e fora do ambiente escolar. No que diz respeito ao currículo Capelo (2003, p. 123) enfatiza:

[...] é preciso pensar na construção de um corpo teórico com o qual se possa influir na produção do conhecimento e na definição dos currículos – incluindo culturas que têm sido negadas não apenas nas escolas, mas também nas universidades e nos centros culturais, assim como nas mídias que produzem e distribuem imagens e conhecimentos.

Na concepção da autora vem agregado uma crítica compreendida como construtiva, porque é enfatizada a importância de uma reflexão no contexto escolar para produção do conhecimento e do currículo, observando a relevância da inclusão de culturas que foram e têm sido negadas não só nas escolas, mas em outras instituições.

A escola contemporânea tem um desafio em meio o processo de ensino e aprendizagem. O desafio que se coloca ao contexto

⁴ Currículo – subtende-se como a organização do conhecimento escolar. Um plano estruturado de aprendizagem que seleciona e organiza os conteúdos e a cultura que será ensinada. Um mecanismo por meio do qual a escola define o plano educativo realizando, assim, sua função social.

escolar face à diversidade consiste, sobretudo, em adotar estratégias e medidas no sentido de respeitar, valorizar e aceitar a diferença de cada um. Assim, Gusmão (2003, p. 92) evidencia:

O desafio da escola e dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem. É aqui que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade⁵ nas relações sociais entre os homens.

O desafio é saber lidar com as diferenças culturais e sociais no meio educacional, isto é, um dos maiores desafios à educação, em especial da escola pública, é lidar com a questão das várias formas de diversidades presentes no seu interior. Encontrar estratégias de ensino diversificadas que ultrapasse programas e conteúdo, e que crie mecanismos que atendam a diversidade dos seus alunos.

O ensino da Cultura Afro-Brasileira para sua valorização no Ensino Médio

O negro chegou ao Brasil predestinado unicamente para servir, sem ter em troca qualquer lucro, afastados da família, do seu país, da cultura, crenças e valores que os moldava (SOUZA et al., 2012, p. 2). No decorrer do tempo lutou de várias maneiras para por fim a situação escravocrata, e na defesa de sua identidade cultural, contribuiu para a construção da pluralidade cultural existente no país. O negro faz parte da identidade cultural, mas a cultura ou contribuições negras ainda é desconhecida, mesmo estando no cotidiano, por exemplo, nas danças e comidas tipicamente africanas.

⁵ Alteridade – o que a alteridade diz é que o outro existe e está no nosso mundo, como nós estamos no dele. A identidade e a alteridade revelam, portanto, que o outro não é inexistente e estrangeiro, distante de nós e daquilo que constitui nosso mundo (GUSMÃO, 2003, p. 89).

A Lei 10.639/03⁶ com sua publicação houve a necessidade de conhecer e mostrar a importância da cultura afro-brasileira, buscando eliminar os fatores de exclusão. “A promulgação dessa lei é um marco na preocupação do Estado brasileiro, com a exigência do ensino da cultura e história dos afrodescendentes.” (GOMES, 2005, p. 41). Assim, está no § 1º do Art. 26-A:

[...] conteúdo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, n. p).

O ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente tornou-se obrigatório em todos os níveis da educação básica, integrando-se a diferentes disciplinas no currículo escolar, para valorização da cultura negra em geral, ou seja, as diversidades culturais oriundas da comunidade negra devem ser inclusas nas propostas curriculares das instituições de ensino das redes públicas e privadas.

Na LDBEN n. 9.394/96 para a educação básica em seu currículo também é obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, envolvendo diversos aspectos para a formação da população brasileira, resgatando suas contribuições, sendo ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, com destaque nas áreas de literatura, história brasileira e educação artística. A presença africana e sua influência na cultura são características determinantes na formação da sociedade brasileira (SOUZA et al., 2012). Cita então as disciplinas predominantes para esse estudo, assim é explícita a questão disciplinar, mas com certeza a Interdisciplinaridade⁷ é o

⁶ Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências (BRASIL, 2003. n. p.).

⁷ Interdisciplinaridade - [...] é uma temática que é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de

“link” dessas áreas para um estudo sem fragmentos e que seja por completo, ou seja, em sua integridade.

Acredita-se que o aprimoramento como pessoa humana do educando do ensino médio é resultado de um processo de ensino e aprendizagem frutos de um currículo com proposta pedagógica eficaz voltada para a realidade e ancestralidade da presente cultura, na perspectiva crítica, com isso, percebe-se a importância desse nível de ensino da educação básica para o estudo da Cultura Afro-Brasileira favorecendo o desenvolvimento intelectual.

No Ensino Médio, é de fundamental relevância a inserção do ensino da cultura Afro-Brasileira, conforme cita Fernandes (2005, p. 9):

[...]. Precisamos, pois, propiciar, por meio do ensino em todos os níveis, o conhecimento de nossa diversidade cultural e pluralidade étnica, bem como a necessária informação sobre os bens culturais de nosso rico e multifacetado patrimônio histórico. Só assim estaremos contribuindo para a construção de uma escola plural e cidadã e formando cidadãos brasileiros cômicos de seu papel como sujeitos históricos e como agentes de transformação social.

Depreende-se que a instituição escola, atualmente, deve trabalhar de maneira especial à temática, em virtude de sua função que diz respeito à formação de consciências críticas, contribuindo para uma reflexão que proporcione o reconhecimento da existência de atitudes que devem ser combatidas quando se repercutem em práticas de preconceitos, discriminações, estereótipos, racismo, dentre outros.

A formação docente para o ensino da Diversidade Cultural

No contexto escolar, para se desenvolver uma discussão coerente que mantenha e promova a valorização da diversidade cultural e da cultura afro-brasileira, sem posicionamento preconceituoso ou crie

ligação entre as diferentes áreas do conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado (BONATTO, 2012, p. 3).

uma representação negativa, torna-se necessário que os docentes tenham uma formação sólida pautada nesse âmbito, Melo (2012, p. 7) descreve sobre a relevância dessa formação docente: “A falta de conhecimento do docente é um problema que deve ser resolvido para se efetivar uma aula que defenda a valorização das diferenças e que combata a formação de estereótipos, responsáveis por posturas negativas em relação à etnia negra na escola.”.

Depreende-se a relevância da formação docente que promova discussões críticas a respeito do ensino da diversidade cultural nas instituições de ensino, para que a falta do conhecimento docente não proporcione em sala de aula práticas pedagógicas e comportamentos de alunos e professores que contribuam para formação de estereótipos e preconceitos, ou seja, é preciso que se dê uma formação de professores caracterizada, cada vez mais pelo reconhecimento, pela importância e pelo respeito à diversidade cultural. Para Santos (2004, p. 30):

[...] a formação de professores voltada para o reconhecimento e para a valorização da diversidade cultural se faz necessária, na medida em que a diversidade cultural constitui uma realidade. Caberá, no entanto, aos cursos de formação docente, um papel ativo no processo de conscientização desses professores, para que não venham perpetuar, nas salas de aulas, situações e concepções discriminatórias.

Os professores não podem mais ignorar o reconhecimento crítico da diversidade cultural, assim, atualmente, é peculiar na formação de professores um currículo que possa desvincular os futuros docentes de conhecimentos abstratos e incoerentes sobre a realidade da formação da identidade cultural existente, despertando nos professores o desejo para o ensino das culturas, ressaltando suas características inerentes.

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se com um *locus* privilegiado, não só para refletir e discutir a temática, “[...] como para a criação e a implementação de preposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar.” (MENEZES, 2013,

p. 34). Nessa abordagem, entende-se que a formação continuada também possui um caráter relevante, já que preparar docentes para refletirem criticamente e trabalharem com a diversidade no ambiente escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedor da cidadania e uma sociedade de respeito pleno. Canen (2011, p. 3) a seguir descreve sobre a importância da formação continuada:

Afinal, pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões.

A formação continuada dos docentes na educação básica, especialmente no ensino médio, com foco para o estudo das culturas encontradas no ambiente escolar torna-se um mecanismo viável, na educação, pela urgência de capacitações, revisão de práticas pedagógicas, currículo, etc., que resultem em atitudes louváveis não pautadas, como a citação anterior afirma, em “preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões”. Então, a predominância de formações, seja inicial ou continuada, para o ensino da diversidade cultural e cultura afro-brasileira promoverá um cenário educacional pautado no respeito às diferenças, diminuindo atitudes preconceituosas com aqueles representantes de grupos étnicos, que na história são vítimas de discriminações e estereótipos.

Metodologia

A metodologia utilizada no desenvolvimento da presente pesquisa constitui-se em pesquisa bibliográfica, a partir de fontes de papel e eletrônicas, em vista de uma fundamentação teórica, compreendendo a contextualização, teorias de base e revisão de

literatura para analisar os desafios de práticas curriculares referentes à Diversidade Cultural no contexto escolar. Como justifica Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica utiliza-se de dados ou de categorias teóricos já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos outros autores dos estudos analíticos constantes dos textos

Entende-se que a pesquisa bibliográfica é utilizada para auxiliar o pesquisador na perspectiva de uma compreensão do seu objeto de pesquisa, verificando os seguintes passos: identificação, localização, compilação, leitura, fichamento, análise e interpretação e elaboração textual.

No segundo momento utilizou-se a entrevista com oito professores, que representa uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador tem um contato mais direto com o interlocutor, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca de um determinado assunto, no caso investigar a prática pedagógica relacionada à diversidade cultural, visando à valorização e respeito à cultura afro-brasileira na Educação Básica Técnica e Tecnológica, no IFMA – Campus Caxias.

Essa técnica requer do pesquisador um cuidado especial na sua elaboração, desenvolvimento e aplicação, considerando que os objetivos propostos devem ser efetivamente delineados, a fim de que se obtenha o resultado pretendido. Segundo Severino (2007, p. 124):

Entrevista é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

A entrevista em pesquisa é um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las.

E por fim, a análise e discussão, que foi feito o confronto dos dados colhidos entre si e com as teorias de base. Nesta parte que se manifesta o pensamento ao estabelecer relações e associações, analisar causa-efeito, esclarecer limitações, propor novos métodos e técnicas, explicar mecanismos e fatos, mostrar concordâncias e discordâncias de resultados e ideias, expressar a relevância do estudo, aplicabilidade e futuras perspectivas.

Resultados e Discussão

No propósito de investigar a prática pedagógica relacionada à diversidade cultural, visando à valorização e respeito à cultura afro-brasileira na Educação Básica Técnica e Tecnológica, no IFMA – Campus Caxias aplicou-se um questionário aos professores das seguintes áreas: Arte (habilitação em Artes Visuais), Pedagogia, Zootecnia, Biologia, Química, Física e História, para descrever a realidade do ensino evidenciando as relações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A primeira indagação do questionário diz respeito à importância da valorização da diversidade cultural no ambiente escolar. Os docentes relataram que a temática é relevante enquanto fator que possibilita aos agentes escolares observar e respeitar a pluralidade da sociedade, fundamental na formação de pessoas, pois as diferenças precisam ser bem compreendidas e respeitadas. A valorização permite o respeito mútuo entre os sujeitos que participam do processo educativo. O que expressa a seguir o entrevistado “A” (habilitado em Artes Visuais) descreve a compreensão dos docentes no âmbito da diversidade cultural.

[...] a diversidade cultural tem sua importância na escola, por ser uma área ampla de discussão e um aporte democrático. [...] a área abrangente em torno da temática requer hoje uma análise mais específica, para trabalhar, por exemplo: a sexualidade, racismo, preconceitos de qualquer natureza. Remete-nos a uma postura reflexiva e analógica. No ambiente escolar, tudo isso fica evidente e trabalhar na perspectiva da reciprocidade de ideias, direitos e deveres é um caminho para tornar nosso alunado cidadãos críticos e reflexivos. (Entrevistado “A”)

Infere-se que os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Caxias reconhecem o ensino da diversidade cultural como temática inseparável do contexto escolar, especialmente no instituto. O reconhecimento da diferença é primordial para a formação de seus alunos, por ser ampla para discussões produtoras de consciências críticas, assim, conseqüentemente o respeito será posto em prática. Não trabalhar a diversidade cultural no espaço educacional é conceder que a existência de diferenças entre os educandos possa levá-los à “[...] prática da intolerância, da discriminação, constrangimento e muitas outras conseqüências do preconceito, ignorando inutilmente uma realidade que subsiste alheia à vontade desses ou aqueles.” (LEITE, 2014, p. 13).

Relatando-se a relevância da diversidade cultural no contexto escolar foi questionado como o IFMA trabalha o currículo e desenvolve suas práticas pedagógicas no âmbito da diversidade cultural. Os entrevistados dizem que a instituição elabora projetos integradores valorizando a interdisciplinaridade nas áreas de conhecimentos diversos, ou seja, nos currículos dos cursos do ensino médio existe a interdisciplinaridade entre as disciplinas, especialmente, de História, Artes e Literatura. O entrevistado “A” também tem uma fala marcante sobre o currículo e prática pedagógica:

[...] a proposta de currículo aberto, compartilhado e integrado possibilitará um ensino mais responsável, ao longo das práticas educativas. [...] acredito que trabalhar a diversidade de forma compartilhada, integrada possibilitará uma aprendizagem significativa a partir de um currículo inter, multi e pluricultural. (Entrevistado “A”)

Os professores sobre o currículo evidenciam um consenso da necessidade de trabalhar a diversidade cultural com práticas curriculares interdisciplinares, por ser uma forma de trabalhar duas ou mais disciplinas um objeto comum para promoção do conhecimento íntegro. As disciplinas de História, Arte e Literatura são as melhores, assim, áreas explícitas na LDB. Estão conforme relata Nunes (2013, p. 20) uma ação pedagógica realmente pautada pelo

respeito à diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. O currículo e as práticas curriculares, no IFMA, enfatizam o reconhecimento do desafio da escola contemporânea no qual tem o papel, enquanto instituição formadora de cidadãos críticos, de cooperar para coibir injustiças, preconceitos e discriminação, e propiciar respeito e valorização à diversidade existente no ambiente escolar.

A “História e Cultura Afro-Brasileira” são trabalhadas a partir de ações culturais desenvolvidas pelo NEABI⁸ (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indíodescendentes), do campus. O NEABI reforça as atividades desenvolvidas pelos professores e alunos, sistematizando o ensino para a valorização da história e cultura negra. Através do núcleo são desenvolvidas ações para minimizar os preconceitos e estereótipos, tais como: palestras, seminários, eventos do calendário escolar, encontros com profissionais e alunos para discussão sobre a temática do próprio campus ou de outras instituições, festival de artes, etc. Eventos caracterizados pela evidencia da cultura afro-brasileira através da pintura, dança, cantos, poesia.

Então, os profissionais trabalham em salas de aula e em eventos, constantemente, abordando o papel do negro na construção de uma sociedade justa. Ao longo do ano temas específicos e em novembro (no dia Nacional da Consciência Negra) todas as atividades partem da temática geradora do NEABI. São ações educativas pautadas na perspectiva de diminuir a crescente vertente de preconceitos na escola, e projetos que visam valorizar a cultura e a identidade negra na escola. Tendo por base as exposições acima é notório que os professores reconhecem o que ressalta Souza (2012, p. 3):

Faltam a população, dentro e fora do sistema escolar, conhecimento, memória e referência.

O imaginário nacional propagado nas salas de aula está pautado

⁸ NEABI – é o núcleo responsável pelas questões de gênero e diversidade possibilitando o repensar a partir do diálogo e atividades diversas desenvolvidas em sala de aula, possibilitando aos profissionais da educação pensar e permitir melhorias na sua relação em sala de aula. Levando em consideração o processo de (a) inclusão dos temas propostos pelo Instituto Federal do Maranhão – IFMA.

na falta de conhecimento e/ou desinteresse, tanto de alunos quanto dos profissionais da educação, acerca da História e Cultura Afro-Brasileira.

Assim, sobre os profissionais foi ressaltada a relevância da formação de professores pautada no estudo da diversidade cultural para uma análise crítica da temática, para o reconhecimento das necessidades de práticas pedagógicas não preconceituosas e discriminatórias no contexto escolar. Indagou-se sobre as formações que o instituto proporciona aos professores para o ensino da diversidade cultural. Conforme os questionários, no IFMA, não têm formações específicas, mas existem debates, eventos, palestras incentivando a pesquisas perspectivando a temática. Os docentes buscam qualificação em palestras, encontros pedagógicos e participam de eventos nacionais e estaduais sobre a temática da diversidade cultural e cultura afro-brasileira.

Mas entendem que a grande questão que permeia o campo da formação dos docentes, estar mais voltada para a qualidade da formação contemplando o estudo da diversidade então presente nas instituições escolares. No contexto escolar atual, sabe-se que cada vez mais é exigido um campo de formação que seja capaz de potencializar o professor para as novas exigências educacionais, atento às mudanças, às novas tecnologias e transformações da sociedade, para articular essa formação com o contexto no qual está inserido (MENEZES, 2013, p. 28).

Os docentes também relatam que a sala de aula é composta por heterogeneidade, portanto, a formação ideal deve corresponder a essa condição, não sendo possível ação pedagógica única e tão pouco homogênea. A formação para o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da diversidade cultural e cultura afro-brasileira precisa-se no mínimo de uma formação de curta duração, um curso de capacitação que aborde a história e os valores culturais. Não só para os professores, mais juntos aos técnicos, secretários, alunos e demais envolvidos na escola. O entrevistado “B” relata a sua opinião referente às formações necessárias e possibilidades para todos os interessados se encaixarem na melhor oportunidade:

[...] uma capacitação ofertada aos docentes no nível de curso de aperfeiçoamento ou especialização, com a possibilidade de ser realizada nas modalidades presencial, semipresencial ou EAD, deixando ao docente, a escolha da melhor condição de aprimoramento. (Entrevistado “B”)

Em síntese, sobre a formação no âmbito da diversidade e a cultura afro-brasileira relatam a necessidade de um curso permanente que fosse de matrícula obrigatória para todos os professores de formação pedagógica, para construir com profundidade o conhecimento sobre a ancestralidade da identidade cultural nacional e local. Formações que proporcione a concepção de Valente (2003, p. 28): “[...] o reconhecimento da diversidade das culturas existentes como o caminho necessário para a superação das tensões e conflitos, ancorados na percepção das diferenças étnicas, raciais, de gênero, nacionais etc.”. Rumo à construção e consolidação de uma sociedade democrática.

Considerações Finais

As diferenças estão em todas as instituições, mas, no contexto escolar seu entendimento deve ser trabalhado a favor de uma justiça social e pessoal. Tendo como finalidade o combate a atitudes e condutas inflexíveis e preconceituosas contra grupos e/ou indivíduos vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social, devendo ser incluso na escola, em seu currículo, a problemática da diversidade sociocultural.

Nesse contexto o destaque se volta para “História e cultura Afro-Brasileira”, uma temática reconhecida por sua inerente manifestação cultural em meio aos estabelecimentos de ensino e sociedade. É necessário o desenvolvimento do ensino crítico-reflexivo que propicie o respeito e valorização, assim, se faz necessário que os educadores tenham uma formação sólida perspectiva no âmbito da diversidade cultural com ênfase na história e cultural afro-brasileira e na formação da identidade cultural contemporânea.

Então, após investigar a prática pedagógica relacionada à diversidade cultural, visando à valorização e respeito à cultura afro-

brasileira no Ensino Médio, no IFMA – Campus Caxias, compreendeu-se que o instituto, através das entrevistas com os professores, reconhece a importância da diversidade cultural no ambiente escolar. Para promover um ensino de qualidade sobre a temática seu currículo e suas práticas pedagógicas estão direcionadas para explicitar o quanto é relevante o estudo das diversas culturas. Reconhece, também, a importância da cultura afro-brasileira dentro dessa instituição para o respeito e a valorização da demanda representante da etnia. Por isso, tem o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) para desenvolver atividades e ações enfatizando o conteúdo.

Diante de suas ações e práticas curriculares é notório o comprometimento da instituição com a diversidade e cultura afro-brasileira, quando evidencia sua concepção sobre o desafio escolar de compreender a educação como processo de aprendizagem, baseado na comunicação e na troca permanente entre diferentes. Sabe da sua capacidade de preparar e desenvolver seus educandos para viver no meio de culturas diferentes, compreendendo as variadas situações multiculturais, facilitando o domínio de outros costumes e formas de pensamentos diferentes dos próprios.

Entende-se como espaço de manifestação cultural e vivências, vinculado as propostas educacionais a experiências dos alunos onde acontecem encontros, como afirmação de identidades, culturas e desencontros como preconceito, discriminação, etc., para combater as desigualdades étnicas e sociais. Trabalha em prol do desenvolvimento da capacidade intelectual crítica, reconhecendo as diferenças como peculiaridades de determinados grupos, por sua vez são formadores da identidade cultural, e a diversidade cultural e a cultura afro-brasileira são promotores da característica da nossa sociedade como um povo cortês, cordial, alegre, feliz, honesto, folclórico, etc., e as práticas e ações preconceituosas e estereotipadas são fruto da ignorância daqueles que não detêm o conhecimento de um ensino de qualidade.

Referências

BONATTO, Andréia et al. **Interdisciplinaridade no ambiente escolar**. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n12010/pdf/05A_Inclusaodahistoriaculturaafro.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394 – 20 dez. 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Lei n. 10.639 – 9 jan. 2003. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural**: ênfase, silêncios e perspectiva. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07>>. Acesso em: 21 set. 2016.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural: na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de. (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 108-134.

CASTRO, Cristina Gonzaga Candido de Souza et al. **O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Paraná**: legislação,

políticas afirmativas e formação docente. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1001_958.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FERNANDEZ, José Ricardo Oriá. **Ensino da História e Diversidade Cultural**: desafios e possibilidades. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567>>. Acesso em: 28 de agosto de 2016.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

LEITE, Maria Aparecida. **Diversidade Cultural no Contexto Escolar**. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5737/1/PDF%20-%20Maria%20Aparecida%20Leite.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

MELO, Thiago Silveira de. APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. **A cultura afro-brasileira na escola e um possível diálogo com a lei n. 10.639/2003**: dizeres e práticas. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/5.10.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

MENEZES, Patrícia da Costa. **Formação de Professores e Diversidade Cultural**: experiência atual e uma lição do passado. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/dpatriciamenezes.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

NUNES, Manuel Santiago Furtado Nunes. **Diversidade Cultural no Contexto Escolar estudo de caso**: Escola Secundária de São Miguel. Disponível em: <<http://bdigital.uniapiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/409/1/Monografia%20Manuel%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco (Org.). **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Cláudia Araújo dos. **Formação de Professores para a Diversidade Cultural**: realidade ou utopia? Disponível em: < <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=forma%C3%A7%C3%A3o+docente+para+o+ensino+da+diversidade+cultural> >. Acesso em: 15 ago. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Manoel Messias de Souza. JESUS, Maria de Fátima de. CRUZ, Tatiane dos Santos. **História e cultural afro-brasileira na escola**: Lei n. 10.639/03. Disponível em: <http://fjav.com.br/revista/Downloads/edicao07/Historia_e_Cultura_AfroBrasileira_na_Escola.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Diversidade, Cultura e Educação. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de. (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 17-46.

A Prática Pedagógica crítica e reflexiva no contexto da Formação de Professor do ensino superior

Mariangela Santana Guimarães Santos

O debate sobre a formação de professores demanda ampla discussão e mediação dos conceitos políticos e sociais uma vez que a formação não se limita à aquisição unilateral do domínio dos conteúdos, mas também às dimensões que exigem a dinamização reflexiva numa perspectiva histórica e social.

O processo de formação do professor exige amplo olhar nas ações que o fundamentam, pois subjazem à formação docente concepções que demonstram a subjetividade no processo de ensino. Ora, numa perspectiva denominada cognitivista e psicologizante, ressaltando as características cognitivistas do professor como eficiente, ora numa visão fenomenológica existencial, nesta óptica o professor é o sujeito ativo de sua própria prática.

É nesse contexto de contemporaneidade que o docente se conscientiza do seu ser em constante construção, permitindo uma adequação entre os saberes construídos na formação inicial e em construção permanente na formação continuada, superando dessa forma a fragmentação entre a prática e a teoria.

Esta reflexão torna-se necessária no cotidiano da prática dos educadores e dos acadêmicos, pois é na prática docente que

manifestarão elementos dos cursos de licenciatura, ao se questionar os aspectos constitutivos da formação docente como: marcas, atitudes, experiências, concepções, linguagem, regras, normas, emoções, posições, ditos, dilemas, contradições, saberes, rupturas, processos, teoria e prática, e representações que fazem da construção da profissão docente um universo de dados informativos que nos concede a necessidade de desvelar aspectos construídos a partir de experiências e vivências no cotidiano da sala de aula.

É de grande relevância conhecer como as representações na formação inicial e continuada poderão desvelar aspectos no processo de construção docente, apontando caminhos e possibilidades no sentido de ressignificar os seus conhecimentos, contribuindo para que o professor possa conhecer melhor sua trajetória de identidade docente e possa ainda melhor desenvolver sua práxis pedagógica.

A formação docente na perspectiva inicial e continuada é uma discussão relevante para o processo de crítica e reflexão no atual contexto da prática pedagógica de professores especificamente do ensino superior. Nesse sentido, o debate foca o alcance que a discussão apresenta na contemporaneidade, considerando o tempo em que foram feitos os encaminhamentos de efetivação nas práticas da docência. Assim, faz-se necessário ampliar o estudo com a finalidade de compreender as necessidades formativas docentes. A pesquisa foi desenvolvida a partir de teóricos que abalizam essa temática, a saber: Bolivar (2002), Guarniere (2005), Nóvoa (2000), Tardif (2014), Veiga (2002) entre outros.

Formação Docente: tecendo caminhos

Entre o final do século XX e início do século XXI, as políticas públicas para a educação vêm sendo colocadas como alvo por excelência de caminho para a busca da compreensão sobre a docência e sua construção no processo de formação, sendo que os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro perfil de profissional, visto que é nas experiências e complexidade do processo de ensinar que a prática do professor se torna mais consubstancial.

Novas exigências foram acrescentadas ao trabalho dos professores na sociedade brasileira, nestas últimas duas décadas. Nesse contexto complexo, faz-se necessário ressignificar o professor no processo de sua formação. Como resultado de discussões conceituais entre grupos que têm a formação e a prática de professores como temáticas de estudos, ficou definido que: “A docência constitui a base da identidade do profissional da educação” (SILVA apud TANURI, 1999, p. 84).

Numa retrospectiva histórica, em meados do século XIX, começaram a criar as principais escolas normais para formação de professores em Niterói (1835), Bahia (1836), Pará (1839), Ceará (1845), Maranhão (1840) e São Paulo (1846). Em seguida, é criada escola normal, da Paraíba em 1854, de Pernambuco e Piauí em 1864, no Rio Grande do Sul 1870, e de Goiás 1882, sendo a escola normal de Niterói a primeira instituição destinada à formação de professores.

Os cursos de formação em nível secundário, geralmente tinham duração de dois anos e o ensino era de caráter formal e distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas à atuação profissional docente, funcionando de modo precário.

Com a criação das escolas normais, a ideia era formar professores e professoras para atender a um esperado aumento na demanda escolar. A iniciativa na atividade docente teve início com a prática dos Jesuítas, embora aos poucos esta realidade tenha se modificado, mesmo assim a sociedade não considerava a mulher uma profissional para atuar na educação com capacidade de assumir ações na formação do indivíduo para o futuro. A conquista por este espaço passou efetivamente por discussões e polêmicas. Diante desse quadro, perdurou a ideia de caber à mulher perfeitamente esta tarefa, ainda que esta aceitação tenha sido originada do pensamento da relação estabelecida entre mulher/maternidade, reforçando a ideia que a mulher pela sua afinidade com a formação/educação do filho seria mais apropriada para a tarefa do magistério, ou seja, o Magistério poderia ser representado como extensão da maternidade.

Diante do processo histórico que desencadeou a busca para a efetivação do ensino brasileiro, são compreensíveis os reflexos no nível superior. Embora com muitas tentativas pretendidas sobre a

formação do professor nesta modalidade de ensino, com a criação de instituto que atendesse a essa clientela, têm-se conhecimento de que, por decreto, a primeira faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tenha sido concedida pela Ordem dos Beneditinos. E, em decorrência do atraso que se encontrava a formação do professor em nível superior, o Ministro Francisco Campo estruturou a Reforma do Ensino Superior até então considerada como a maior da história, sendo efetivada em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), pelo decreto ficou consolidado a Lei n. 1.190/39, que tratou da formação do professor em nível superior no Brasil, sendo essa formação de caráter triplo, como se apresenta: cultura geral, docência e pesquisa. Para corroborar com essa discussão recorreremos a colocação de Damis (apud VEIGA, 2002, p. 102),

Com este atraso de formação de profissionais para o exercício do magistério, é percebido o caráter prático e de cultura eminentemente erudita, somente nas últimas três décadas a discussão em torno do desenvolvimento da pesquisa, crítica, sob o processo de formação do professor no Brasil tem crescido.

Para melhor organizar a estrutura da educação no país é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61, trazendo no bojo do discurso o Ensino Secundário Normal para a Formação de Professores do Primário. Sete anos depois, teve-se o advento da Lei n. 5.540/68, da Reforma Universitária, impulsionando os programas de pós-graduação, deixando a pesquisa para este nível e para a graduação a função profissionalizante.

Dez anos após a primeira lei de Diretrizes da Educação Nacional, é elaborada a Lei n. 5.692/71, que reformula a estrutura do sistema de ensino, inserindo com caráter de obrigatoriedade os cursos profissionalizantes e preparação de professores com habilitação em Magistério. Este aspecto passa a ser de grande relevância para as discussões ocorridas no cenário educacional, entre as décadas de 1980 a 2000.

O quadro que se apresenta no contexto da educação brasileira é resultado de reformas educativas em vários países, caracteriza as

exigências sociais por uma educação de melhor qualidade. Os anos 80 foram marcados pela organização de movimentos de educadores e pela discussão sobre a formação de professores. Iniciou-se uma ampla mobilização e discussão nacional em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para todos (1994) que, dentre outras ações, buscou programar políticas de longo alcance para a profissionalização como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1996), aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96); os Parâmetros e Referências Curriculares Nacionais (1997) e os Referências Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999).

O capítulo da história da educação sobre a formação de professores é um requisito fundamental para a constatação dos avanços que se fazem necessários para educação brasileira. A formação de profissionais de educação no artigo 62 da LDBEN n. 9.394/1996 ressalta:

A formação de docente para atuar na educação básica faz-se em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em Universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Diante desse quadro referencial, tudo indica que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os professores, haja vista a recente regulamentação indicada na Resolução CNE n. 1/99, que trata da criação dos Institutos Superiores de Educação, apontando algumas incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docente. Como também havia uma exigência estimulada nas disposições transitórias para um prazo de dez a doze anos para a formação de docentes. Embora se reconheça a importância e a necessidade dessa decisão política, muitos educadores e associações de docentes, preocuparam-se com o nivelamento inferior em face da ênfase dada numa formação eminentemente prática desvinculada da possibilidade de pesquisa, da crítica e da reflexão e produção do conhecimento exigido nas universidades.

Formação Docente Inicial e Continuada: produção e construção

A construção da formação do professor inicia-se, formalmente, no processo de efetivação da formação inicial e posteriormente continuada. O modelo delineado atualmente sobre a formação dos profissionais da educação apresenta-se com a inexistência de um sistema que articule o processo de formação inicial ao processo de formação continuado. Tal fato ocasiona a falta de coordenação e organização das agências formadoras, resultando em ineficácia no desenvolvimento dos cursos de formação inicial, incorrendo em práticas compensatórias de formação continuado.

Os anos passados na Universidade funcionam como preparação e iniciação para o processo de construção profissional dos educadores, pois os novos dispositivos de formação profissional apoiam-se na ideia de que a formação dos professores supõe um processo de continuidade no qual, durante toda carreira docente, devem alternar com fases de trabalho de formação contínua, embora se perceba algumas fragilidades na formação inicial. No sentido de proporcionar fundamentos para o exercício docente, surge a necessidade de rever os cursos de formação de professores, pois é neste espaço/tempo que a formação se estrutura, enquanto base de concepções éticas, psicológicas, pedagógicas e científicas, “[...] considerando que a formação inicial é momento-chave da construção de uma socialização de uma identidade profissional [...].” (SCHEIBE apud VEIGA, 2002, p. 55).

Dentro dessa perspectiva, supõe-se um curto número de transformações importantes nas práticas vigentes em matéria de formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. Para Tardif (2002, p. 288), “A formação inicial visa a habituar os alunos, os futuros professores à prática profissional dos professores de profissão e a fazer delas práticas ‘reflexivas’.”

Em todos os setores da sociedade moderna a necessidade da formação se apresenta. Aos poucos está sendo entendida como válida, uma vez que a informação chega com mais facilidade e rapidez, mostrando-nos os desafios de aprender cada vez mais e, portanto, nos faz ver que é um instrumento que potencializa o

acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho, sendo um mecanismo de democratização do conhecimento.

No ensino superior o processo de formação implica a imersão de uma reelaboração de práticas, no sentido de perceber através de ações reflexivas a produção dos saberes mobilizado no processo de formação inicial do professor. A emancipação do professor através de práticas reflexivas leva-nos a ter mais autonomia a refletir na ou sobre a ação (ZEICHNER, 1993).

Para tanto, empregar a prática reflexiva no processo de formação requer um olhar crítico e criativo por parte do profissional. Diante do contexto atual, as reformas educacionais visam a dar respostas satisfatórias à sociedade embora faltem ainda condições apropriadas para atender a estas solicitações, visto que, a proposta da Formação Inicial e Continuada perpassa por ideias estruturadas (FIG. 1).

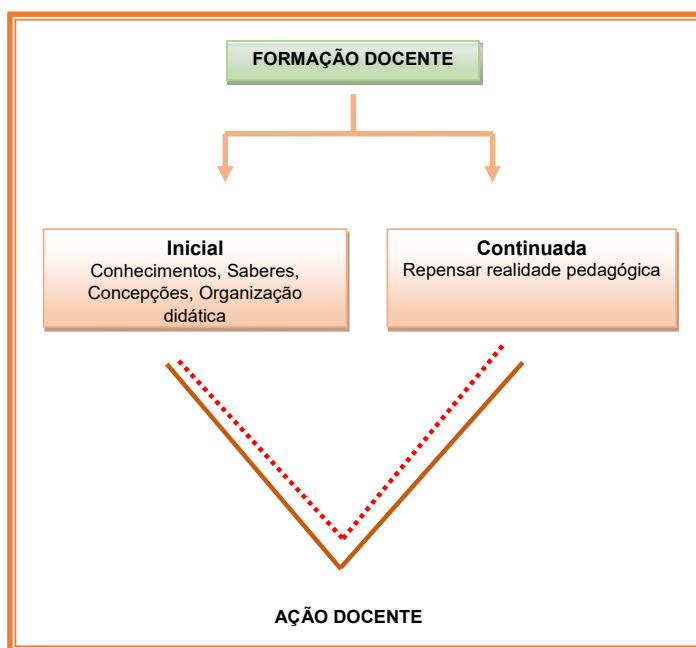


FIGURA 1 – Síntese do processo de formação
Fonte: Organizado a partir de estudo e pesquisa.

A Figura 1 aponta para uma dimensão que se considera significativa no ir e vir na trajetória da construção da formação do professor, ou seja, ambas as formações com suas especificidades concorrem para a construção, produção e mobilização de saberes, pois, segundo Bolívar (2002), a formação provoca especificamente a produção de novas competências, ou seja, é necessário haver um referencial proveniente da formação inicial, para que o processo de reconstrução e transformação do conhecimento se reconheça nas práticas escolares.

A formação docente se constitui no processo de formação inicial e continuada. E ambas as formações concorrem para preparar os futuros profissionais para atuarem nos espaços escolares com práticas mais criadoras. Por esta razão, falar dos saberes pedagógicos dos docentes universitários é uma discussão que vem se ampliando a partir dos anos 90, considerando-se que é na formação inicial que a proposta de práticas pedagógicas emancipadas deve ser discutida, e a formação continuada passarem por um processo de reelaboração constante, sendo ambas as práticas fator importante para contribuir para a qualidade da formação de professores. Portanto os aspectos apontados como: conhecimento, saberes, concepções, organização didática são mediadores de construção e produção de saberes galgado no paradigma de que o ensino e a pesquisa sejam mecanismos de efetivação de práticas consolidadas.

O processo de formação docente está presente também na formação continuada, pois a consideramos como algo que viabiliza ao docente repensar a realidade pedagógica com todos os dilemas que se apresentam as simbologias, os ritos do cotidiano, as relações interpessoais e pessoais.

Por isso, uma das propostas é pensar que o professor universitário como colaborador do aumento de informações e conhecimento novos, necessita de uma reelaboração permanente dos saberes construídos e produzidos na sua prática pedagógica tendo em vista que esse olhar crítico se torna um elemento considerado importante na produção e qualidade no ensino superior.

Portanto, compreender esse caminho é perceber que as formações inicial e continuada não devem ter como única finalidade

proporcionar as competências profissionais, mas sim possibilitarem ao futuro educador uma prática mais reflexiva. Guarnieri (2005) afirma que as condições de formação (inicial e continuada), trabalho, salários e apoios ao trabalho do professor são considerados muito mais restritivos do que facilitadoras do exercício da reflexão.

Isso remete à compreensão de que os programas de formação dos professores devem ser organizados em função de novos paradigmas, pautados na formação cultural e científica. Uma das tendências atuais é considerar que a formação cultural deve ser adquirida antes da formação Inicial na qual concentraria principalmente na formação para a cultura profissional dos professores: conhecimento do sistema escolar, história da profissão, sociologia da juventude, ética profissional, ou seja, é preciso propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pela realidade contemporânea, como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, a superinformação, o relativismo ético, a consciência ecológica entre outros.

Isso implica em integrar os professores de profissão no próprio currículo de formação inicial para o ensino os quais se tornarão, a partir de então, verdadeiros atores da formação dos futuros docentes (TARDIF, 2014). Para Guimarães (2004, p. 100), “[...] o processo de Formação Inicial envolve um aspecto temporal início/fim, além de pressupor certo centramento do futuro profissional e aspectos próprios do curso (horário, disciplina, leituras, avaliação, etc.).”.

Tardif (2014) discute que a formação contínua se concentra nas necessidades e situações vividas pelas práticas e diversifica suas formas. Formação através dos pares, no cotidiano do seu fazer pedagógico, em que sejam envolvidos professores e todos os agentes educacionais.

A perspectiva é de uma formação permanente, considerando como aspecto central dessa formação a compreensão da melhoria da aprendizagem com resultados mais satisfatórios e melhor qualidade da educação. Prioriza-se, nessa proposta, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, segundo Christa (apud LIBANEO 2004, p. 79):

A educação continuada se faz necessário pela própria natureza do saber fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que constituímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

O que se espera é que o educador, na sua formação inicial, na qual são potencializados os períodos histórico, social e econômico, os conflitos, laços, relação teoria x prática, os professores e suas subjetividades, o currículo, o estágio enfim, que as representações possam desenvolver suas competências básicas numa perspectiva propiciadora do exercício da capacidade de continuar aprendendo. É desejável que o debate surja das necessidades dos professores repensarem sua prática, sentindo-se responsáveis pela sua própria formação contínua e que esta preocupação parta de uma ação compartilhada entre os profissionais da educação.

Necessário se faz, antes de qualquer ação, que o professor retome seu aprendizado formal, acadêmico e possa dar-se conta de que o saber é uma plural possibilidade oferecida a todos, sem que haja um único detentor. Com essa visão, o processo passa a ser uma rede e não uma rota na construção de sua formação. Bolívar (2002, p. 121) complementa que “[...] uma prática formativa, seja individual ou coletiva, pode ser analisada como mobilização de saberes e trajetórias anteriores para uma situação de produção de identidade.”

A formação precisa, intencionalmente, possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, entendida aqui como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que exige do professor disponibilidade para aprendizagem. As exigências do mundo atual apontam para que o professor tenha ações criativas e contextualizadas para promover conhecimentos globalizados.

Tudo parece indicar, portanto, que uma boa formação profissional deve reunir as competências de alguém que envolva

conceitos, identifica o problema, apresenta-o, imagina-o e aplica uma solução garantindo o seu acompanhamento. Nesse sentido, para serem profissionais de forma integral, os professores precisam constituir e atualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo, autônomo, criativo e responsável conforme se percebe nos Referenciais para a Formação de Professores:

A concepção de competência aqui definida distingue-se do conceito behaviorista. Trata-se de uma competência que define um ato, num saber agir que necessita ser reconhecida pelos pares e pelos outros e cuja constituição pode e deve ser promovida em termos coletivos. Não se trata de instituir um modelo único de professor competente. Há maneiras de ser um bom professor, e isso implica num estilo próprio, em envolvimento pessoal. Para isso é importante investir no aprendizado do trabalho coletivo: Aprender a estudar, a pesquisar, a produzir coletivamente. (BRASIL, 1999, p. 61-62).

O desenvolvimento da competência no espaço escolar permite ao professor uma relação de autonomia na prática pedagógica, criando propostas de intervenção pedagógica, lançando mão de metodologias, recursos e conhecimentos pessoais, subjetivos na ação pedagógica, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para oferecer respostas às situações complexas que se apresentam no cotidiano dos espaços educativos.

Dessa forma, o processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve a formação inicial e contínua, embora não sejam os únicos caminhos da profissionalização do ofício do professor, mas continuam sendo referenciais que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. “A formação de professores é algo, como costuma dizer, que se estabelece num *Continuum*.” (NOVOA apud TARDIF, 2002, p. 292).

A natureza do trabalho educativo exige que o movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimento seja vivenciado na formação inicial e se prolongue ao longo da carreira de professor. Caso contrário, haverá sempre uma dissonância entre os avanços conseguidos nas agências de formação e a reformulação curricular

e da pesquisa didática, é o que acontece nas escolas onde se dá o exercício profissional, mesmo que a formação inicial seja importante e insubstituível meio de elevar o nível e de transformar a competência dos futuros professores, essas possibilidades não são as únicas e têm as suas limitações. Os significados apresentados nesse processo efetivam-se no âmbito profissional e pessoal, por isso a aprendizagem é um fator que deve ser analisado, pois quando bem otimizado trará grandes retornos.

A educação precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação às novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas, nessa diretriz, pensar num sistema de formação de professor supõe que as agências formadoras precisam reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização de ensino e aprendizagem.

Não basta repensar os elementos constitutivos do processo pedagógico, as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos-atores reflexivos, profissionais que desenvolvam capacidades básicas de pensar epistemicamente, elementos conceituais, que lhes auxiliem mais do que saber coisas e receber informação, importante é estar frente a realidade e, poder reagir diante das circunstâncias históricas.

Assim, diante das exigências da contemporaneidade a formação inicial e continuada de professores tem correspondência com as concepções mais novas do processo ensino aprendizagem. Elas se contrapõem às tendências dos sistemas de ensino de ‘treinar’ professores, oferecer cursos ‘práticos’, pensar ‘pacotes’ de novas teorias e metodologias distanciadas do saber de experiências dos professores. Nesse sentido, os professores deverão compreender o enfrentamento de dilemas que serão confrontados entre os teóricos, concepções apreendidas e a realidade da sala de aula, o que se tornará um aprendizado para o professor iniciante em sua função pedagógica. Para Guimarães (2004, p. 101).

Alguns aspectos da formação inicial contribuem para que ela seja um locus privilegiado para esse desenvolvimento integrado de saberes e formas de atuar, de inserção na profissão e de desenvolvimento de uma identidade profissional: é um processo

coletivo de formação e de início de carreira, em que está presente uma multiplicidade de experiências profissionais, além de dificuldades profissionais dos alunos, que demandam “soluções urgentes”, entre outros. Contudo, é necessário que ela se torne espaço também para a experiência, para a insegurança, para os anseios profissionais e as ansiedades em relação à prática docente trazido pelos alunos.

Repensar a formação inicial de professores implica entre outras reflexões: pensar que a qualidade do ensino perpassa especificamente por uma formação adequada, ou seja, uma concepção de formação crítico-reflexiva, no entendimento de que a prática é a referência da teoria e a teoria, o fundamento de uma prática melhor estruturada.

O contexto aponta que temos que rever a formação docente, pois em algumas situações atende somente às necessidades do contexto econômico. Para tanto, temos que trabalhar a formação do professor, redefinir seu papel como mediador do processo ensino aprendizagem. Temos ainda que valorizar sua experiência, porém deixando claro que suas concepções são voláteis e podem sofrer aperfeiçoamentos que o tornarão mais eficazes.

Na profissão docente é essencial considerar a importância da criatividade na solução de cada nova situação vivenciada. É por essa exigência de criação na resolução das questões da prática que uma lógica de previsibilidade positivista não é suficiente na ação docente. Contreras (1997) alerta para essa complexidade das práticas profissionais, como o caso da docência, que enfrenta situações ambíguas que, por essa natureza, não se resolvem com as transposições de regras de decisão e modelos. São estas características da profissão docente: a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade que nos levam a um necessário enfrentamento da racionalidade técnica.

Considerações Finais

É oportuno salientar que não se pode esquecer a relevância da formação permanente do educador no sentido de estar resignificando a sua identidade. Todos os estudos e enfoques a autores que abordam

esta temática foram considerados suporte teórico do qual se valeu para fundamentar a consecução da proposta desse estudo. O intuito foi desvelar aspectos que não se pode afirmar, considerando apenas o que se apresenta no cotidiano do contexto educacional, mas buscar fundamentos para compreender com mais respaldo o que se vê.

Somos sabedores que a formação do professor perdurou por muito tempo pautado na concepção da racionalidade técnica ou prática. Somos cientes de que ambas são necessárias, mas não atende de forma suficiente a formação do professor para o desenvolvimento de prática mais reflexiva. A proposta é tratar o processo de formação de professores numa perspectiva que direcione o futuro profissional para ações dialéticas e que, por intermédio de suas bases teórico-metodológicas, contribua para o modo de ser e estar na docência.

Entretanto, essa preocupação vem ao longo da história mostrando resistência quanto aos diferentes enfoques e dimensões. É visível a existência do modelo clássico nos programas de formação, assim como o surgimento de novas tendências de educação continuada em que seja possível tratar o processo de formação voltada para o professor reflexivo, sendo o próprio ambiente educacional o eixo central mais adequado para essas reflexões. Ainda que a Universidade seja e continue possibilitando a fomentação da produção do conhecimento, a escola deve ser o foco central das discussões voltadas para a sua realidade. Assim é mister dizer que a formação inicial com conhecimentos, saberes, concepções e organização didática, bem como, a formação continuada que deve repensar a realidade pedagógica, são fundamentais para a formação permanente do docente.

Referências

BOLIVAR, A. (Org.). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução Gilson César de Souza. Bauri, SP: Ed. USC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional** – Lei 9.394/96. Brasília, 1996.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995.

_____. **Vida de professores**. Lisboa, PT: Porto, 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61/88, maio/jun./jul./ago. 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

A contribuição da Formação Continuada para os saberes e Práticas Docentes

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

O objetivo deste artigo é analisar alguns aspectos históricos e conceituais que culminaram nas perspectivas atuais de formação continuada. A partir dessa perspectiva atual pretendemos trazer à tona discussões que permeiam sua contribuição para os saberes e práticas docentes.

Assim, faz-se necessária uma análise do processo de formação contínua dos professores para além de conhecer ou desvelar como esses agentes estão modificando sua própria prática reconstruindo os saberes dessa mesma prática. É preciso também desvelar os incidentes inesperados que sucedem no decorrer da interface grupal na escola e mais especificamente na sala de aula. Como também, faremos uma análise da formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica dos professores, pois o professor que tem a oportunidade de participar de atividades de formação continuada pode refletir sobre suas práticas, sobre seu saber experiencial, lançando um novo olhar à suas ações e refletindo sobre seu trabalho diário.

Entendemos que a educação, entre tantas áreas de conhecimento, vem tentando, nas últimas décadas, superar os paradigmas conservadores que nortearam, ao longo dos tempos, a

prática pedagógica, passando de uma perspectiva na qual o saber é descontextualizado, para o fazer reflexivo indissociado da relação teoria/prática, que passa a ser condição para a construção de novos conhecimentos e de novas práticas inovadoras e autônomas. Também se torna necessário abordar a necessidade da investigação e reflexão das práticas pedagógicas dos professores em sua formação, principalmente, considerando a escola como *locus* de formação, para que, assim, esses profissionais possam estar em busca de uma constante ressignificação de suas práticas, através de um olhar distanciado e reflexivo sobre sua própria ação.

Empreendemos uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, tendo como referências estudos realizados por Behrens (1996), Candau (1996), Freire (1985), Marin (1995), Nóvoa (1995), Morin (2001), Pimenta (2002), Tardif (2002), dentre outros. Esses autores têm enfatizado que, para refletirmos sobre a formação continuada, é necessária uma reflexão sobre a formação de professores, a qual se inicia antes de seu ingresso no curso de formação inicial e se prolonga com o exercício de sua prática profissional, pressupondo a reconstrução dos saberes adquiridos no tempo das experiências anteriores e posteriores ao curso de formação profissional.

Neste sentido, para refletirmos sobre a formação contínua, urge, *a priori*, uma reflexão em torno da formação de professores, que se inicia antes de seu ingresso no curso de formação inicial e se prolonga com o exercício de sua prática profissional, pressupondo a reconstrução dos saberes dados a um tempo, tempo das experiências anteriores e posteriores ao curso de formação profissional.

Isto significa que a formação de professores não deve se restringir ao espaço/tempo do curso de formação inicial. É necessário que haja condições para que os professores possam reconstruir a sua prática pedagógica, pois é na dinâmica do trabalho docente que a formação contínua acontece, permitindo assim, a articulação entre essas duas modalidades de formação, de tal maneira que uma passa a realimentar a outra.

Essa formação contínua aqui evidenciada tem a prática pedagógica como elemento constitutivo da formação dos professores, visando à melhoria dessa prática, através do domínio

de conhecimentos e métodos de sua área ou nível de atuação profissional. As concepções de formação docente tratam do processo de profissionalização que deve centrar-se na reflexão *na* e *sobre* a prática pedagógica, para que o professor possa desenvolver novas maneiras de realização do trabalho docente.

Segundo Pimenta (2002, p. 39), “[...] o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social [...]”, isto é, a prática pedagógica tem como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social dos sujeitos, caracterizando-a como fonte de conhecimentos que produzem mudanças qualitativas municiadas de conhecimentos críticos aprofundados da realidade. Essa perspectiva revela a crença que temos na importância da formação do professor como um dos pilares básicos para um trabalho docente de qualidade. Assim, historicamente, a educação contínua tem assumido várias concepções, conforme o momento político da época em que esse processo se desenvolve, porém, denominamos de *formação contínua* o processo dinâmico por meio do qual os docentes, no exercício de sua prática profissional, participando de palestras, seminários, cursos ou outras propostas, vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar. A formação contínua possibilita, portanto, o reapetrechamento dos professores, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial bem como a produzir novos conhecimentos.

Concepções de Formação Continuada

Existem diferentes concepções de formação continuada, havendo nessa modalidade de formação uma clara preocupação em preencher lacunas da formação inicial, com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal de professores, ensejando, assim, uma ação transformadora na prática pedagógica desses agentes.

Entretanto, para melhor compreender a natureza constitutiva do processo de formação de professores e suas competências construídas com o saber das práticas, é necessário considerar os elementos constitutivos do saber docente como conhecimentos da formação profissional. Nesse sentido, vamos nos limitar a distinguir

algumas concepções de formação continuada e refletir em torno do significado dessas práticas.

Demilly (1992) traz uma classificação sobre a formação continuada em quatro modelos ou formas: A *universitária* – que são os projetos de caráter formal, extensivo, vinculado a uma instituição formadora, promovendo titulação específica. A *escolar* – consistindo em cursos com bases estruturadas e formas definidas pelos organizadores ou contratantes, programas, temas e normas de funcionamento que são definidas pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações. A *contratual* – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de curso de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes. E a *interativa-reflexiva* – as iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalhos mediados pelos formadores.

Nóvoa (1992) aborda os quatro supracitados modelos de Demilly e reorganiza-os em dois grupos ou modelos: o estrutural e o construtivo.

O *Estrutural* engloba a perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos docentes em processo de formação e tem controle institucional de frequência e desempenho. Nesse modelo estrutural os docentes não participam como sujeitos ativos na elaboração das propostas e sim, recebem propostas organizadas por outros.

O *Construtivo* contempla o contratual e o interativo-reflexivo, parte da reflexão interativa e contextualizada articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e auto-avaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação em que formadores e formando são

colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos. Nesse modelo construtivo, o professor é um sujeito participante criativo e autônomo podendo opinar junto com seus pares no sentido da construção individual e coletiva.

Marin (1995) também realizou um estudo que apresenta reflexões sobre o tema *a formação continuada de profissionais da educação*, com a finalidade de situar o leitor em relação a essa temática. Ela revisa alguns termos presentes no discurso cotidiano dos profissionais nas escolas e nos vários níveis de administração, na tentativa de colaborar com a compreensão do tema, tendo em vista que tal compreensão alinha as decisões tomadas e as ações desenvolvidas de acordo com as concepções subjacentes aos termos.

Para Marin (1995), o termo *reciclagem* sempre esteve muito presente nas diversas áreas, inclusive na educação, principalmente na década de 1980, no entanto, reciclável é entendido como material capaz de transformação/modificação, não comportando o seu uso na educação, haja vista que a adoção desse termo e sua concepção no meio educacional levaram à proposição de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tornam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. Como podemos observar, o emprego do termo é inapropriado em função do uso inicial que foi ambíguo, apesar de alguns casos bem sucedidos dessa ação.

Já o termo *treinamento* tem tido ampla penetração na área de formação humana, estando aí contemplados os profissionais da educação. Sobre isso, Marin (1995, p. 15) afirma: “penso que a adoção do termo treinamento, com seu correspondente significado de tornar apto, capaz de realizar tarefas, de habilidades, no entanto, não é algo para ser rejeitado inteligentemente”, tendo em vista o uso desta atividade em algumas áreas de ensino, portanto de profissionalização docente. Nessa perspectiva, as questões ligadas às habilidades dos professores e suas competências têm ocupado um espaço significativo das reflexões em torno da profissionalização docente.

Prosseguindo, o termo *aperfeiçoamento* tem como sinônimo aproximar da perfeição, trazer melhoramento, aprimorar, entre outros. Inicialmente, podemos observar que, no processo educativo apresentado como “conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo” (MARIN, 1995, p. 16), não há espaço de complementação na busca da perfeição de professores como se eles tivessem a possibilidade de atingir esse atributo divinal. É necessário refletir sobre as condutas dos professores, com a finalidade de que se busquem caminhos que levam à superação dos incidentes inesperados que podem ocorrer na sala de aula. Nesse caso, conforme a autora é possível pensar-se em aperfeiçoamento, na perspectiva de correção de defeitos.

Tanto a ideia de *reciclagem* como a de *capacitação* apoia-se na visão de acúmulo de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática. Tal entendimento é similar ao de Schön (2000) na sua análise da racionalidade técnica.

Já a ideia de capacitação tem como sinônimo tornar capaz, o que permite a afirmação que, junto à ideia de educação continuada, é preciso aceitar “a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão” (MARIN, 1995, p. 17). A autora apresenta ainda um bloco dos termos educação permanente, formação continuada e educação continuada em função da sua semelhança na proporção em que tais termos têm a pesquisa como eixo que fomenta o conhecimento como base da formação inicial, da formação continuada e o de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir.

As questões referentes às concepções de formação continuada têm uma multiplicidade de sentidos e a possibilidade de uso concomitante de um ou mais termos, diante das necessidades evidenciadas ao longo do exercício profissional. Atividade esta que se refaz continuamente, mediante os processos educativos formais ou não formais. Dessa forma, entendemos que um programa de formação continuada se desenvolve em um campo complexo, e a escolha do melhor modelo dependerá das intenções de quem propõe

tal formação, como também depende das expectativas e desejos dos participantes. Isso significa que um bom modelo para um grupo pode não ser para outro.

Para Nóvoa (1995), a formação continuada deve estar sempre articulada ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional, mas também objetivando o desenvolvimento e a produção da escola como instituição educativa responsável por grande parte das questões relacionadas à educação.

Dessa forma, destacamos que a reflexão dialogante entre o observado, o vivido e o sabido; construção ativa do conhecimento segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e/ou da pesquisa da própria prática é que dá sustentação a uma concepção de formação continuada que visa ao crescimento profissional do professor.

Candau (1996), corroborando Marin, distingue dois modelos de formação continuada: o modelo clássico ou tradicional de formação e o modelo contemporâneo. Para ela, a perspectiva clássica de formação enfatiza a reciclagem, com o sentido de voltar a atualizar a formação recebida. Esse entendimento do processo de formação continuada profissional estabelece a existência de espaços destinados a atualização, que são os espaços considerados como *locus* de produção do conhecimento.

Já para Kramer (2002, p. 29), o “[...] acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros etc. não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática [...]”. Isso porque são esquemas tradicionais de formação docente que não levam em consideração a experiência prévia do docente. Portanto, partindo dessa premissa, o *locus* privilegiado de reciclagem é a universidade e outros espaços por ela designado.

Por sua vez, Tardif (2002, p. 235) diz que a concepção tradicional ainda domina as perspectivas de formação de professores que são “vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária”.

Ainda sobre a perspectiva contemporânea de formação de professores, Candau (1996) afirma que ela deve ser pensada tomando por bases os três seguintes abaixo: 1) a escola como *locus*

de formação continuada; 2) a valorização do saber docente; e 3) o respeito ao ciclo de vida dos professores.

O primeiro aspecto toma a escola como *locus* de formação, pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação. Portanto, os processos formativos assim conhecidos referenciam-se e, mais do que isso, efetivam-se no cotidiano escolar, por isso não há necessidade de deslocar os professores para outros ambientes. De acordo com Kassir (2004, p. 517), “[...] a escola deve ser *locus* de apropriação cultural e de práticas sociais das novas gerações.”.

A defesa da escola como *locus* de formação pode ser relacionada à proposta de formação de professores pesquisadores, ou seja, formar professores que reflitam criticamente sobre o seu pensar e o seu fazer docente, tornando-se produtores de conhecimentos que conduzam para mudanças significativas na sua atividade profissional. A pesquisa realizada pelos próprios professores sobre o seu fazer cotidiano no próprio espaço de trabalho contribui para o conhecimento da sua realidade com vistas à sua transformação, numa perspectiva de construção de autonomia. Essa visão favorece processos coletivos de reflexão e de intervenção na prática pedagógica.

O segundo aspecto abordado concerne à valorização do saber docente. Sua explicação está fundamentada Tardif, (2002), que classifica os saberes docentes em *plural*, pois são constituídos por vários saberes (das disciplinas, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência); e *estratégico*, porque, como grupo social e por função, os professores ocupam uma posição significativa no interior das complexas relações entre sociedade e os saberes por ela produzidos. Nesse contexto, ainda é preciso destacar a importância fundamental que deve ser atribuída aos saberes experienciais dos professores e que “constituem os fundamentos de sua competência”, sendo que é “a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (TARDIF, 2002, p. 48).

O terceiro e último aspecto citado por Candau (1996, p. 147), ao pensar sobre as novas perspectivas de formação continuada dos professores, é o que “[...] centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores.”. Ela observa ainda que o ciclo

profissional é um processo complexo e heterogêneo. Assim concebido, devemos então ter consciência de que as necessidades, os problemas e as buscas presentes no início da carreira dos professores não são os mesmos do final da carreira, a qual é formada por diferentes momentos com necessidades diferentes para cada um deles.

É no processo de contínuo desenvolvimento profissional do educador, construído cotidianamente a partir de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, que poderemos repensar a profissão do professor e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem com vistas à qualidade do trabalho docente e da educação.

A trajetória da prática pedagógica e as mudanças que podem ocorrer nos cursos de formação continuada

Entendemos que a educação, entre tantas áreas do conhecimento, tem buscado nas últimas décadas a superação dos paradigmas conservadores na prática pedagógica. Em especial, há necessidade de superar os processos educativos tradicionais, a fragmentação do conhecimento e a visão acrítica dos professores. O processo de transformação requer do docente uma conscientização a respeito das necessidades de mudanças, assim muita leitura, troca de experiência, diálogo crítico e pesquisa são requisitos importantes para a prática pedagógica dos professores.

Nesse contexto, Morin (2001) adverte para o fato que os avanços tecnológicos do século XXI demonstraram a fragilidade dos pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano e trouxe a necessidade profissional pela busca por novas abordagens que pudessem superar a visão fragmentada dos paradigmas tradicionais. Os paradigmas educacionais conservadores têm como foco essencial a reprodução do conhecimento. A investigação sobre as práticas pedagógicas, proposta ao longo da história da educação, apresentam como abordagens conservadoras a tradicional, a escolanovista e a tecnicista. Os paradigmas conservadores, que vêm se mantendo ao longo dos séculos, são caracterizados pelas práticas pedagógicas focadas na repetição, memorização e reprodução do conhecimento.

Como reação à pedagogia tradicional, apresenta-se a abordagem escalonovista. Essa abordagem aparece como revolucionária para a época e traz uma visão psicológica para a educação. Alguns educadores reagem quando se classifica tal proposta como conservadora. No entanto, não podem negar que a escola nova continuava tendo forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano. No início do século XX, essa abordagem pedagógica enfatizava o indivíduo e sua ação criadora. Segundo Mizukami (2002), a maior dificuldade de implementá-la foi o despreparo do professor em adotar a nova atitude e a falta de recursos para implantá-la na escola em todos os níveis. Por consequência, o paradigma tradicional continuou a ser mantido dentro da sala de aula.

Por último e dentro dos paradigmas conservadores, surge, nos anos setenta, a abordagem tecnicista, que propõe uma pedagogia embasada na racionalidade, eficiência e eficácia da produtividade. O foco principal não é o sujeito, e sim o objeto, provocando-se a fragmentação do conhecimento entre corpo e mente. De acordo com Behrens (1996), a ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica, lançando-se mão de manuais para organizar o processo ensino-aprendizagem.

Diante desse contexto, segundo Behrens (1996), surge um paradigma inovador, que se apresenta nesse momento histórico com múltiplas denominações, como: “Ecológico” ou “Sistêmico”; “Holístico” e “Paradigma Emergente”. O que todos têm em comum é a visão de totalidade do mundo e a transposição da reprodução do conhecimento. Para Behrens (1996), o Paradigma Emergente pressupõe a necessidade de interconexão e, para tanto, sugere pelo menos três abordagens: “a visão holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa”, com o intuito de buscar a produção do conhecimento. Acredita-se que essas abordagens, unidas, poderão ser o alicerce para uma interconexão entre a busca de uma visão de totalidade, compatível com as exigências de uma sociedade moderna e suas mudanças científicas.

A visão holística está assentada em uma vida harmoniosa, tanto no âmbito pessoal, como no social ou profissional. No campo educacional, é preciso que se considere o homem em sua totalidade,

com suas inteligências múltiplas, sendo capaz de interagir com ética e sensibilidade. Na abordagem progressista, o enfoque está no indivíduo que desenvolve e compartilha seu crescimento intelectual por meio do diálogo das ideias, informações e cooperação entre seus pares. O precursor dessa abordagem foi Freire (1985), que vê como objetivo fundamental desse paradigma educacional a busca da transformação social, já que a realidade não pode ser simplesmente observada com passividade. No ensino com pesquisa, é de suma importância que o professor aprenda a refletir sobre a sua prática, principalmente no momento da ação docente. A concepção integrada do mundo trará benefícios no momento em que se supera a visão do ser humano como um mero produto de mercado.

Nessa perspectiva, a própria utilização das tecnologias disponíveis precisa ser feita de forma ética e crítica, conduzindo ao bem-estar do homem na sociedade. Nesse sentido, a formação humana deve ser proporcionada, também, pelo clima organizacional da escola e, em última instância, pelos interesses manifestados em indicadores estruturais e conjunturais do cotidiano institucional. Tais indicadores são apreendidos mediante esforço de produzir conhecimentos sobre a organização do processo de trabalho pedagógico, nas inter-relações que engendram fatores imprescindíveis à redefinição do currículo escolar.

É imprescindível que o professor repense o seu fazer pedagógico, como autoavaliador e questionador da sua própria prática, por isso se faz necessário recuperar a trajetória dos educadores enquanto sujeitos de sua própria história, no sentido de recuperar, no seu processo identitário, a adesão, a ação e autoconsciência para constituição de sujeitos partícipes da própria mudança como construtores de um novo tempo. Assim, preciso integrar as dimensões pessoais e profissionais docentes para “investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, mediante uma reflexão crítica sobre a prática” (NÓVOA, 1995, p. 68).

Esse autor nega a exigência imediatista da estruturação da prática profissional como movimento direcionado à reflexão-nação estritamente individual, dando lugar a profissionais que reagem à desumanização num desafio coletivo que busca novas perspectivas

para o desenvolvimento humano com base em princípios que norteiam questionamento, mudança, descoberta, invenção, participação e desenvolvimento profissional, o qual tem sido alvo de muitas discussões e fonte de descontentamento.

Diante das vertiginosas mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, novas exigências estão se impondo, e é nessas transformações que consideramos a formação continuada como uma possibilidade de ressignificar a prática profissional.

Dessa forma, percebemos que a temática da formação continuada de professores vem mobilizando a atenção dos profissionais que trabalham na escola, na medida em que passam a entender que o desenvolvimento profissional dos professores não implica exclusivamente na participação em cursos de natureza acadêmica, mas acontece também no interior das escolas, num processo de reflexão coletiva. Assim, a escola como *locus* de produção de conhecimentos passa a ser valorizada, e os professores asseguram-se como sujeitos que constroem conhecimentos e saberes, refletindo sobre a prática e assumindo o papel de transformadores da realidade.

No contexto de uma formação que não se conclui, Porto (2000) acredita que a formação se dá enquanto acontece na prática, a qual é considerada mediadora da produção de conhecimentos mobilizados na experiência de vida do professor e em sua identidade. Na concepção do autor, altera-se a perspectiva da formação: o saber descontextualizado é substituído pelo fazer reflexivo, indissociado da relação teoria/prática, que passa a ser condição para a construção de novos conhecimentos e de novas práticas inovadoras e autônomas.

Nóvoa (1992), ao escrever sobre as dimensões pessoais e profissionais dos professores a partir de uma retrospectiva histórica mostra que os estudos sobre a formação e atuação de professores, em geral, foram marcados por uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. No final da década de 80 do século XX, começaram a aparecer estudos que tiveram o mérito de “[...] recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação.” (NÓVOA, 1995, p. 15). Várias pesquisas na área educacional trouxeram uma nova visão sobre a formação docente, resgatando a influência de sua individualidade no desempenho de sua profissão.

Superando a dinâmica de um modelo formativo que separa teoria e prática, também surgem, na década de 80, novas perspectivas que ultrapassam as concepções que fragmentam os conhecimentos que permeiam a formação, delineando-se outro tipo de concepção na profissionalização do professor. Essa concepção tem como eixo central a pesquisa-ação, que valoriza o conhecimento do professor e, em um processo interativo e reflexivo, contribui para a compreensão da relação entre teoria e prática a partir do próprio fazer docente. Entendemos que investigação e reflexão das próprias práticas oferece um fio condutor e um distanciamento para se entender de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho. Nesse sentido ocorre uma resignificação da prática, na qual o docente irá aplicar os conhecimentos novos que constrói.

Formar nessa perspectiva é considerar, conforme defende Nóvoa (1992), os professores a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos. Assim, todos os movimentos que compõem o exercício de indagação e de reflexão sobre a profissão precisam passar a se constituir em estratégias e também em conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão pelos professores em exercício.

E esses profissionais tem que ter consciência disso, pois, para Perrenoud (1993), o professor é o organizador de múltiplas interações em sala de aula, sendo que a manutenção da ordem depende de sua capacidade para suportar e gerir interações constantes e desconexas numa atmosfera ruidosa e agitada, portanto ele precisa estar alerta à estrutura intelectual das interações, à sua evolução didática, à dinâmica do grupo, às intervenções individuais, às interrupções exteriores e ao tempo de que dispõe. E, quanto mais ele incentiva seus alunos e lhes propiciar maior liberdade de comunicação, mais é solicitado por todos.

Se o professor é fruto de um longo processo de socialização, desde a infância, fatores individuais e sociais vão configurando sua “personalidade pedagógica”. Seu modo de trabalho vai constituindo-se pela observação dos outros, pela imitação, pelas trocas que realiza com seus pares, pela “reflexão prática”, se assim podemos dizer, sobre

suas experiências. Entendemos que uma proposta de mudança gera insegurança. Ao se pedir ao professor que altere sua prática, valores e atitudes pessoais entram em jogo, e, muitas vezes, sua identidade profissional se vê ameaçada. Ademais, mudança exige adaptação, e o interesse do professor na mudança é fundamental.

Ações de formação continuada no ambiente escolar trabalham, portanto, com o envolvimento dos profissionais da escola no processo de investigação e reflexão sobre as suas próprias condições de trabalho. Experiências com esse tipo de trabalho têm mostrado que é muito difícil os profissionais ficarem alheios quando há um projeto em andamento no seu ambiente escolar: o rumo, o conteúdo, o patamar de qualidade das conversas em todos os momentos e situações de convívio escolar mudam. Põe-se em andamento um processo de (re)significação da prática cotidiana do professor.

Na medida em que os professores envolvidos no processo de formação continuada se integram ao seu grupo, questionando, colocando seus posicionamentos, dialogando com seus pares, perceberão que podem trocar experiências e assim refletir sobre sua prática. Todavia, nessas circunstâncias, é comum encontrarmos situações de escamoteamento, em que os professores continuam com suas velhas e conhecidas práticas, apropriando-se apenas das novas nomenclaturas.

Entendemos que uma proposta de alteração na prática pedagógica do professor, elaborada no âmbito da administração central, entra na rede escolar e é recebida por professores que não partem da “estaca zero” para implementá-la, visto já terem uma trajetória profissional percorrida. Esses professores trabalham em escolas singulares, as quais apresentam uma identidade própria, fruto de suas culturas peculiarmente construídas. É como se fosse um “encontro de águas”, após o qual nem a proposta, nem as escolas, nem os professores serão mais os mesmos. Sabe-se que as coisas mudarão, mas não se sabe exatamente em que direção, ou quais resultados.

Assim, o professor não chega a um programa de formação como folha em branco a ser preenchida com novos conhecimentos. Ele traz consigo uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos,

além de representações sobre quais sejam a função da escola e o seu papel dentro dela. Acrescentem-se as estratégias de que o professor lança mão em sala de aula, as quais foram formadas no decorrer de anos de trabalho, sendo testadas e retestadas no dia-a-dia.

As pesquisas de Pimenta (2002) investigam por que, nas práticas pedagógicas dos professores e nas organizações escolares, se praticam-se que não são necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. Constata que os programas de formação têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente justamente pelo fato de não tomarem a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos. Por não tomarem as práticas dos professores como ponto de partida e de chegada da formação, acabam por “ilustrar” o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

A prática da reflexão na formação docente segundo Canário (1992) é apontada como recurso importante na formação inicial tanto quanto na formação continuada, em especial quando essa formação acontece na escola. Uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam a eles aprender a pensar e a agir de modo diferente – a reflexão, a qual, conduzida de modo sistemático e finalizado, permite transformar a experiência num saber utilizável. Segundo essa perspectiva, a formação continuada dos professores institui-se como um processo de formalização da experiência.

Considerações Finais

De acordo com o exposto, entendemos que as concepções de formação continuada de professores devem estar orientadas para a mudança de comportamentos desses profissionais, como também de sua prática, o que exige um trabalho sobre a pessoa do professor, suas representações, seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles.

Diante dessa perspectiva, o desafio está em romper com modelos padronizados e em criar sistemas diferenciados que possam atender ao desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades

específicas, concebendo-se a formação como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identificação pessoal e profissional, em interação mútua. A necessidade permanente de atualização não significa, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio da acumulação de cursos. Ela deve comportar uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no cotidiano da escola.

Para que essa relação se estabeleça, é preciso entender que a ação pedagógica se dá num movimento contínuo de ação – reflexão sobre a ação – ação. Entende-se aqui a ação primeira como a que o professor desenvolve de um determinado modo, por intuição ou por costume, a partir da imitação de um modelo ou da reflexão baseada no bom senso. O processo de formação continuada em serviço coloca em foco essa ação intuitiva ou costumeira e, a partir de um suporte teórico organizado, estimula a reflexão crítica desse professor, que revê, amplia ou confirma sua prática, resultando daí uma ação aprimorada ou reformulada. Assim, as novas concepções de formação continuada dão ao professor uma visão maior do papel de sua profissão na sociedade.

Referências

BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2000.

CANÁRIO, R. (Org.). **Uma escola em mudança com a comunidade**. Projeto ECO, 1968 – 1992: Experiência e reflexões. Lisboa, PT: ITE. p.33-69.

CANDAU, V. M. F. Formação de professores. Tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de professores, tendências atuais**. São Carlos: Ed. UFSCAR, 1996. p. 139-152.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1985.

KRAMER, R. **Alfabetização, leitura e escuta**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.

KASSAR, M. de C. M. Professor e as práticas educativas. In: BARBOSSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 517-524.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2002.

MORIN, E. **A realização dos saberes**. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-185.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**: reflexões alternativas. Campinas, PT: Papirus, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Prática Docente e o comportamento de crianças autistas: cotidiano de cuidadores, características etárias e escolares

*Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Hilma Mirella Costa e Silva*

A terminologia Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) identifica uma condição neurodesenvolvimental que acomete cerca de uma em cada 88 crianças, tendo como características o comprometimento social, comunicativo e a presença de comportamentos estereotipados e repetitivos, independente de sua etiologia (MARQUES; BOSA, 2015).

Nos últimos anos, o termo TEA vem sendo utilizado, nas publicações, referindo-se à classe de condições do desenvolvimento neuropsicomotor relacionada a fatores genéticos, neurológicos e imunológicos, incluindo ainda, o Transtorno Autístico, o de Asperger, o Desintegrativo da infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento não Especificado, mais conhecido como Autismo Atípico. Dentre os transtornos presentes no TEA, o Autismo é o mais importante em termos epidemiológicos e sociais (ZANON; BACKES; BOSA, 2014).

O autismo é um transtorno do desenvolvimento definido a partir de avaliações comportamentais, caracterizado por *déficits*

na comunicação social, na interação, na sensibilidade sensorial, na coordenação motora e nos níveis de atenção, com a presença de complicações no que diz respeito ao empenho e à realização de atividades. No entanto, em geral, os quadros de autismo variam quanto à severidade e intensidade, em suas diferentes características (VARANDA; FERNANDES, 2011).

A descoberta de uma doença, deficiência ou alteração em uma criança/pessoa traz repercussões na vida dos pais e/ou cuidadores, os quais, muitas vezes, abdicam de suas atividades laborativas, lazer e outras para se dedicar à pessoa e isto também ocorre em famílias cujas crianças/pessoas têm autismo. Vieira e Fernandes (2013) afirmam que o grau de dificuldade enfrentado pelas famílias com uma criança incluída no Espectro Autístico representa um nível de tensão no sistema familiar que repercute desde os aspectos financeiros até aqueles relacionados à qualidade de vida. Importante referendar, esta qualidade de vida pode ser definida de acordo com a percepção do indivíduo a respeito de sua posição na vida, no seu contexto cultural, enfim, nos sistemas de valores nos quais ele está inserido, os seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações cotidianas.

O fato é que a reação dos pais quanto ao diagnóstico e o que fazem a partir dessa confirmação tem uma grande importância, pois poderá contribuir para o desenvolvimento da criança, diante da perspectiva de lidar com sua realidade, mesmo possuindo limitações. Para Williams e Wright (2008), os pais percebem que existe algo de estranho com o filho, mas não conseguem identificar, sobretudo quando não possuem outros filhos para comparar as fases do desenvolvimento, sendo alertados por parentes, com respeito à existência de algum distúrbio em seu filho.

O diagnóstico precoce é essencial, pois favorece que a criança autista seja encaminhada o mais rápido possível a centros especializados e terapias, as quais resultarão em condições mais favoráveis durante o seu desenvolvimento. Salienta-se que a detecção baseia-se na observação clínica de comportamentos característicos manifestados pela criança, tais como: dificuldade para conduzir expressões faciais para outras pessoas; ausência de contato emocional com outros indivíduos; dificuldade de se inserir em atividades grupais;

linguagem muito imatura, o que leva alguns a preferirem comunicar-se através de gestos; apego anormal aos objetos; movimentos corporais repetitivos e comportamento possessivo, não gostando de mudanças (ZANATTA et al., 2014).

Dessa forma, o impacto que uma família sofre ao receber o diagnóstico de que seu filho tem autismo pode ser catastrófico, uma vez que os pais têm dificuldades em lidar com este tipo de situação. Então, eles precisam passar por um processo de aceitação, além de buscar soluções que permitam ao seu filho ter um desenvolvimento o mais típico possível.

Em termos legais, em 27 de dezembro de 2012, foi criada a Lei n. 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), com a finalidade de garantir o direito à saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), apoiar e promover processos de educação permanente e de qualificação técnica dos profissionais da Rede de Atenção à Saúde, quanto ao atendimento das pessoas com esse transtorno e garantir proteção social em situações de vulnerabilidade ou risco social ou pessoal. Diante do exposto, a literatura evidencia que uma família com um bom funcionamento psicossocial apresenta um equilíbrio favorável à adaptabilidade familiar, entendida nesse contexto como a capacidade de mudança, com o objetivo de responder com eficiência a uma situação estressante (MARQUES; DIXE, 2011).

O entendimento de cuidadores de pessoa que vive com o Espectro Autista é fator preponderante para compreender o dia a dia e as relações estabelecidas, permitindo perceber os significados que o cuidador apreende ao lidar com o ser cuidado. As buscas por respostas apoiaram-se na seguinte questão norteadora: O cotidiano de cuidadores de pessoas que estão com Espectro Autista é modificado pelas necessidades dos indivíduos sob seus cuidados e isto interfere em suas atividades laborativas, escolar, de lazer e de socialização?

Por cuidador informal, entende-se aquele (a) que desempenha cuidado não profissional e sem receber nenhuma remuneração, podendo ser pessoas da família, amigos e vizinhos, os quais não têm orientação adequada e suporte de instituições e profissionais

de saúde, podendo comprometer a integridade psíquica e emocional de tais pessoas, além de provocar problemas na convivência familiar, prejudicando o desenvolvimento neuropsicomotor e comportamental da pessoa com autismo (ZANON; BACKES; BOSA, 2014). A escola também não se encontra preparada para receber a criança com autismo, assim como o professor não possui as competências básicas necessárias para trabalhar e acompanhar pedagogicamente esse aluno com relação à superação de suas dificuldades.

Abordagem histórica e teórica do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Em meados da década de 1940, dois médicos mostraram as primeiras descrições modernas do Transtorno do Espectro do Autismo. Leo Kanner, médico nascido no antigo Império Austro-Húngaro, publicou, em 1943, o artigo “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”, utilizando-se da noção de “Transtorno do Espectro do Autismo”, consagrado por Eugen Bleuler como um dos principais sintomas de esquizofrenia (BRASIL, 2013a).

O termo autismo origina-se da terminologia grega *autós*, cujo significado é *de si mesmo*. Sua primeira definição ocorreu no ano de 1943, quando Leo Kanner sistematizou, com cautela, o resultado da observação de um grupo de crianças com idades de 2 a 8 anos, quando denominou o transtorno de distúrbio autístico de contato afetivo. Apesar de o autismo já ter sido inserido na psiquiatria, por Plouller, como fator descritivo do isolamento, a descrição feita por Kanner, de anormalidades várias permitiu estabelecer a diferença entre o autismo e outras anormalidades como a esquizofrenia e psicoses infantis (BRASIL, 2014a).

Dessa maneira, Kanner apresentou algumas características, tais como: dificuldade de estabelecer relacionamento com outras pessoas; atraso na linguagem; brincadeiras repetitivas e estereotipadas; uso não comunicativo da linguagem; ecolalia; inapropriada fixação em objetos e insistência em repetição. Em 1943, Kanner esclareceu que essa explicação necessitava ainda de mais estudos. Em 1944, Asperger descreveu uma condição semelhante ao descrito por Kanner e chamou-a de síndrome de Asperger (BRASIL, 2014).

Em 1960, iniciou-se, nos Estados Unidos e Inglaterra, a criação de associações de pais e amigos de crianças autistas. Essas associações davam suporte às pesquisas sobre autismo, as quais eram realizadas por universidades, e no Brasil, a primeira associação foi fundada, em São Paulo, em 1980, como Associação de Amigos dos Autistas (AMA) (ROSENBERG, 2011).

Em 1966, o médico psiquiatra Victor Lotter realizou seu primeiro estudo epidemiológico acerca do autismo, e o mesmo evidenciou um índice de prevalência de 4,5 em 10.000 crianças em toda a população de crianças de 8 a 10 anos, de Middlesex (Grã-Bretanha) (SCHWARTZMAN, 2011).

Em 1967, Rutter fez uma avaliação crítica das evidências empíricas encontradas acerca do autismo e considerou quatro características principais: ausência de interesse social, inabilidade de elaboração de linguagem responsiva, presença de conduta motora bizarra, padrões de brincadeiras bastante limitadas e início precoce, antes dos dois anos e meio de idade (CAMARGOS JÚNIOR, 2005).

O início dos anos 1980 foi marcado pela publicação de Lorna Wing – médica inglesa mãe de um garoto autista, sobre a síndrome descrita por Hans Asperger em 1944. Após modificar parte da descrição clínica feita pelo autor, defendeu que o autismo e a síndrome, compartilhavam da mesma tríade sintomática: ausência ou limitações na interação social recíproca; ausência ou limitações no uso da linguagem verbal ou não verbal e nas atividades imaginativas, que deixavam de ser flexíveis para tornarem-se repetitivas (BRASIL, 2013a).

Em 1980, as concepções psicanalíticas sobre o autismo passaram a ser produzidas pelas escolas francesas de inspiração lacaniana, estabelecendo uma relação na qual o sujeito deve ser analisado quanto à lógica em que se articulam a linguagem e o corpo (BRASIL, 2013b).

Segundo Andrade (2012), em meados da década de 1990, ocorreu o incremento nos estudos sobre a temática, quando se deu o início de uma nova fase de investigações que foram utilizadas mediante as observações de Kanner, com o intuito de relatar o autismo como um quadro que se inicia antes dos três anos de idade

e com uma prevalência de quatro a cinco crianças a cada dez mil, sendo a maioria do sexo masculino.

O autismo é classificado, tanto pela CID 10 – (Classificação internacional de doenças), quanto pela quarta edição do manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), como sendo um transtorno pervasivo, caracterizado por desenvolvimento anormal manifestado antes dos três anos de idade, representado por *déficits* significativos e persistentes na comunicação social e interações e padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (SCHWARTZAN, 2011; APA, 2014).

O direito à Saúde está relacionado ao operador do direito sob vários aspectos, uma vez que a saúde engloba âmbitos diversos, tais como integridade física, sanitária, ambiental, mental e social. Além disso, não se refere apenas ao aspecto estático e individual, mas pode relacionar-se ao desenvolvimento da pessoa como um ser holístico. Este direito está relacionado a uma complexa rede de interesses tanto individuais quanto coletivas (PERLINGIERI, 2002).

A Lei n. 12.764/12 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O indivíduo com autismo é considerado uma pessoa com deficiência, o que gera para o estado certos deveres e também tutela direitos resguardados pela Constituição Federal, como os direitos à vida e à saúde (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal, mediante os artigos 196 a 200, estabelece a saúde como direito de todos e dever do Estado, garantido a partir de políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. No Art. 277 enfatiza que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, colocando a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Conforme o Ministério da Saúde (BRASIL, 2013b), as pessoas/crianças, com Transtorno do Espectro Autístico, devem ter

assegurados os mesmos direitos previstos na Constituição Federal, além de outros tantos advindos de legislações e normatizações específicas, que visam garantir a atenção integral à sua saúde física e/ou mental.

A instituição da Política Nacional de Atenção às pessoas com doenças raras, através da portaria de nº 199, de 30 de janeiro de 2014, demonstra um importante avanço no que diz respeito às doenças raras, com uma definição de normas de cuidados específicos para este grupo de doenças. Essa política tem como objetivo central garantir a integralidade da assistência de pessoas com doenças raras no âmbito do SUS, mediante ações de promoção, detecção precoce, prevenção e tratamento (GOMES, 2014).

Relações Familiares, Escolares e a Prática Docente

A chegada de uma criança é sempre esperada por toda a família, e todos esperam que durante o seu desenvolvimento tenha a capacidade de demonstrar o que dela se espera. Após o nascimento, os genitores começam a perceber peculiaridades nos gestos de seu filho, como por exemplo: vários tipos de choros, a presença ou não de lágrimas, gestos, que ajudam a mãe a entender seu filho (a). Porém, em alguns casos este processo não ocorre como o esperado, como com as crianças com Espectro Autístico, as quais, em geral, são muito inquietas ou muito agitadas, além de não estabelecerem sorriso social (RIBEIRO, 2011).

É de grande relevância compreender a dinâmica familiar ao se estudar sobre o Transtorno do Espectro Autístico, pois é necessário entender como é o funcionamento da família, sabendo-se que essa síndrome traz consequências não só para o indivíduo que está no Espectro Autístico, como também para os demais familiares (SILVA, 2009).

A presença de uma criança autista tende a modificar as relações entre os familiares, porque os sintomas dessa síndrome desencadeiam altos níveis de estresse nos membros da família. As relações sociais com crianças autistas ficam diferentes e se reduzem, podendo até haver quebras em seus vínculos sociais (BARBOSA; FERNANDES, 2009).

Para os familiares, deparar-se com algumas limitações da criança que está no Espectro Autista, representa um encontro com algo desconhecido, já que enfrentar essa nova e inesperada realidade causa sofrimento, medo e confusão. Sendo assim, ser mãe/pai/cuidador significa vivenciar uma experiência complexa, cheia de dificuldades e de grandes responsabilidades, em razão de a criança poder vir a depender dos pais em todos os aspectos (ZANATTA et al., 2014).

Conforme Balestro e Fernandes (2012), os pais sentem dificuldades no que diz respeito ao cuidado com os filhos, tais como: a comunicação diádica com a criança; a interação da criança com outras pessoas; obstáculos na compreensão de expressões e necessidades da criança. Após o diagnóstico, algumas famílias passam por momentos de tristeza, relacionados ao tempo entre a suspeita e o diagnóstico definitivo do transtorno.

Segundo Kortmann (2013), após o diagnóstico, algumas famílias sentem-se culpadas e angustiadas por não acreditarem que seu filho (a) pudesse ter algum problema e, em decorrência dessa fragilidade dos pais/cuidadores de pessoas que estão no Espectro Autístico, os mesmos passam a procurar por uma avaliação médica, antes mesmo de aceitar tal situação. Além de problemas internos referentes a essa situação, os pais/cuidadores, têm que lidar também com as pressões externas, ou seja, com as pressões da sociedade.

As manifestações clínicas do autismo causam muita dor nos pais, pois a criança se prende em atitudes de retraimento que fazem com que eles se sintam impossibilitados de estabelecer comunicação, levando-os a viver com estranheza ou de modo agressivo em relação ao filho. É significativo lembrar, que as principais respostas emocionais dos cuidadores perante ao diagnóstico são: alívio, pois com essa confirmação eles passam a entender os comportamentos do filho; culpa, pois acham que fizeram algo de errado durante a gestação; e de perda, pois os planos que fazem para o futuro do filho parecem se esvaírem (WILLIAMS; WRIGHT, 2008; RIBEIRO, 2011).

Conforme Ribeiro (2011), existem importantes entraves também no que diz respeito ao cuidado prestado à criança/pessoa que está no Espectro Autístico com relação à educação, já que, educar uma

pessoa com autismo torna-se, muitas vezes, uma frustração para os pais, visto que, uma grande maioria justifica que as vezes não há profissionais especializados para lidar com crianças nessas situações.

O cuidado com a criança com TEA requer da família/cuidador ações permanentes e períodos de dedicação, que podem provocar, em muitos casos, a diminuição das atividades de trabalho, lazer e até de negligência com condições de saúde de outros membros. Dessa maneira, reflete-se a necessidade de ofertar também aos pais e cuidadores, espaços de escuta e acolhimento; de orientação e até de cuidados terapêuticos específicos (BRASIL, 2013a).

Nessa perspectiva, a escola inclusiva deve adaptar seu currículo, material didático e ambiente físico às necessidades dos alunos, em vista de uma mudança pedagógica no contexto educacional integrando-os à sociedade. A prática docente com alunos com deficiência deve influenciar a sua autoestima, e a forma como os outros o veem, trazendo benefícios para ele e o seu grupo, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. A escola, para ser considerada inclusiva, deve promover as potencialidades dos sujeitos, sobretudo os com deficiência.

De acordo com Bosa (2006), o planejamento do atendimento à criança com autismo deve ser estruturado com base no desenvolvimento dela. Assim, com as crianças pequenas, as prioridades devem ser no tocante à fala, à interação social/ linguagem e à educação, dentre outras habilidades consideradas importantes para a promoção da inclusão da criança com autismo. Enfim, promover uma mudança na representação social acerca da criança com autismo, assim, a escola e a prática pedagógica devem partir da compreensão dos diferentes aspectos relacionados a esse transtorno e suas características.

Segundo a abordagem sociointeracionista, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a Aprendizagem Mediada, na perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento humano é resultado das interações estabelecidas entre os indivíduos durante sua vida, em ambientes sociais organizados para promover esse desenvolvimento. Considera-se, o professor como um adulto importante, por ser mais experiente e ter papel fundamental no processo de desenvolvimento

da criança, sobretudo aquela com autismo, visto que pode facilitar a apreensão dos diferentes aspectos do contexto onde ela está inserida (VYGOTSKY, 1993).

Para que o aluno autista obtenha sucesso em seu desempenho, o professor deve conhecer seu nível de desenvolvimento intelectual proximal para conduzi-lo a outros estágios, fazendo com que ele atinja níveis mais avançados de desenvolvimento real. A prática docente deve valorizar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e estrutural do aluno, levando em conta que a interação deve seguir alguns princípios ou critérios básicos.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa avaliativa, exploratória com abordagem mista - Qualitativa e Quantitativa, do tipo estudo de caso. A pesquisa avaliativa é um procedimento que consiste em fazer o julgamento de uma intervenção, usando métodos científicos. Analisa a pertinência e fundamentos teóricos que estabelecerão se há adequação entre os meios existentes, o efeito e sua influência sobre os serviços de saúde e as relações existentes entre a intervenção e o contexto no qual a pesquisa está inserida (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Realizou-se uma análise do cotidiano de 32 cuidadores de pessoas que estão no Espectro Autístico.

O cenário desta investigação foi o Município de Caxias, com área de 5.150.647 km², situado na região leste do estado do Maranhão, a 374 quilômetros da capital São Luís, e a 70 quilômetros da capital piauiense, Teresina. Apresenta uma população aproximada de 155.129 habitantes (IBGE, 2016). Utilizou-se como campo de pesquisa a Associação de Amigos do Autista (AMA) a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE), o Centro de Atenção Psicossocial (CAPSi) e as residências dos cuidadores, quando permitido. Os locais foram escolhidos por serem referência no tratamento de pessoas autistas, sendo que os três contam com o atendimento de profissionais especializados que visam o melhor desenvolvimento dos usuários, possuem ampla gama de terapias, tais como: fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicopedagogia, atendendo pacientes de todas as faixas etárias.

A AMA atende 15 (quinze) crianças com autismo inscritas e frequentes; a APAE presta atendimento a 11 (onze) e o CAPSi recebe 18 (dezoito) crianças, somando 44 pessoas atendidas, com idade entre 3 e 19 anos. Assim, de posse da lista nominal dos genitores e/ou responsáveis/cuidadores, e sabedores dos dias e horários em que os mesmos tinham atendimento agendado, estes foram procurados e inquiridos a participar da pesquisa, sendo que, na ocasião, explicou-se os objetivos e outras informações relevantes da pesquisa e, finalmente, solicitou-se sua participação voluntária.

A coleta de dados ocorreu mediante a realização de três procedimentos: a observação estruturada do tipo participante, verificando aspectos da estrutura da casa, características etárias, escolares e prática docente e os cuidados gerais com a criança, com base em um instrumento criado pelas pesquisadoras. Em seguida, foi realizada uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas. E, por último, aplicou-se um formulário com perguntas fechadas sobre o acompanhamento nas terapias e no cotidiano dos pais/cuidadores.

Quanto às entrevistas implementadas com os pais e/ou responsáveis/cuidadores, as informações coletadas foram submetidas à Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1997), que tem como propósito a compreensão do significado das falas dos sujeitos para além dos limites daquilo que é descrito. Dentre as técnicas de Análise de Conteúdo, optou-se pela Análise Temática, que busca os núcleos de sentido, os quais constituíram a comunicação e cuja expressão revelou algo importante para o objeto estudado.

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 51833515.1.0000.8007 e Parecer n. 1.452.651. As pesquisadoras comprometeram-se com as normas preconizadas pela Resolução do CNS 466/12 (BRASIL, 2012), que tratam dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

Resultados e discussões sobre o cotidiano de cuidadores, características etárias, escolares, prática docente e comportamentais de crianças autistas

Percebeu-se que os pais/responsáveis cuidavam bem das crianças, disponibilizando total atenção às mesmas. Ajudavam-nas a desenvolver algumas habilidades nas quais ainda tinham dificuldade em realizar, como: vestir-se, alimentar-se e usar o banheiro, o que promovia uma higienização adequada das crianças.

A esses dados, somam-se os resultados do estudo desenvolvido por Minatel e Matsukura (2014), os quais mostram algumas dificuldades no que se refere aos cuidados com as crianças/pessoas com TEA, em seu cotidiano, constatando que uma das dificuldades mais relevantes em relação ao cuidado com a pessoa no Espectro do Autismo diz respeito à dependência do filho/pessoa cuidada, principalmente no que tange à higiene e atividades que envolvam o toque, o contato físico.

Ademais, é notório que crianças que estão no espectro do autismo apresentam dificuldades em relação às atividades da vida diária, escolar e até ao relacionamento com seu professor, tornando-se dependentes de uma pessoa adulta. Percebe-se que estas limitações são deficiências na área da linguagem e das habilidades sociais. Uma criança que não desenvolveu a linguagem, não consegue seguir orientações verbais dadas pelos adultos/cuidadores/professor na execução das atividades do cotidiano.

Tabela 1
Dados relativos às Características etárias, escolares, prática docente e comportamentais da pessoa que está no Espectro do Autismo. Caxias - MA, 2016.

VARIÁVEIS (Questões)	n	%
Faixa etária da criança/pessoa		
03 - 07 anos	16	50,0
08 - 11 anos	10	31,2

12 - 19 anos	6	18,8
Total	32	100,0
A criança/pessoa estuda		
Sim	27	84,4
Não	5	15,6
Total	32	100,0
Se sim, quais atividades recreativas da Escola a criança participa		
Teatro	5	15,6
Educação física	7	21,9
Festa junina	6	18,8
Aula de música	4	12,5
Dança	3	9,4
Outros(as)	2	6,2
Não participa	5	15,6
Total	32	100,0
Comportamentos da criança que mais incomodam os cuidadores		
A não socialização	1	3,1
Birras	3	9,4
Agressividade	4	12,5
Movimentos repetitivos e estereotipados	11	34,4
Hiperatividade	2	6,2
Gritos	4	12,5
Outros	6	18,8
Nenhum	1	3,1
Total	32	100,0
Comportamentos da criança que mais agradam os cuidadores		
Carinho	18	56,2
A socialização	2	6,2

Obediência	2	6,2
Inteligência	2	6,2
Outros	8	25,0
Total	32	100,0

Fonte: Pesquisa Direta. Caxias – MA, 2016.

No que concerne à primeira variável - faixa etária da criança/pessoa, verificou-se que 16 (50%) estão entre 3 a 7 anos; 10 (31,2%) estão entre 8 a 11 anos, e 6 (18,8%) estão entre 12 a 19 anos. Em um estudo de Tamanha, Perissinoto e Chiari (2008), sobre a evolução da criança autista, a partir da resposta materna ao autismo, verificou-se que todas as crianças eram do sexo masculino, e tinham idade entre 4 a 10 anos.

Corroborando com isso, Santos et al. (2005), relatam sobre o atendimento em psiquiatria da infância e adolescência em serviços públicos de Salvador, que a maioria de crianças/pessoas que convivem com necessidades especiais, têm idade entre 10 a 14 anos.

No que diz respeito à segunda variável – se a criança frequenta ou não a escola, notou-se, que 27 (84,4%) dos cuidadores afirmaram que a criança/pessoa estuda, enquanto que apenas 5 (15,6%) relataram que não. Em um estudo realizado por Farias, Maranhão e Cunha (2008), observou-se que em relação à inclusão da criança na escola, no que se refere à obrigatoriedade legal, uma professora que participou do estudo relatou que não precisaria de lei, e que a mesma concorda com a medida, enquanto que uma outra ministrante falou que a lei é válida, mas a escola tem de estar preparada também para receber a criança com necessidades especiais.

Em se tratando da terceira variável, quando questionados sobre que tipos de atividades recreativas da escola a criança/pessoa participava, verificou-se que 7 (21,9%) das crianças participam de educação física; 6 (18,8%) de festa junina, e 5 (15,6%) de teatro.

Em uma pesquisa implementada por Bosa (2006), identificou-se que professores apresentam ideias distorcidas a respeito da inclusão de crianças ditas com deficiência, em atividades recreativas

da escola, pois os mesmos sentem dificuldade, principalmente no que se refere à comunicação entre ambos.

Achados de uma pesquisa de Boettger, Lourenço e Capellini (2013), corroboram com o resultado dessa variável, pois os mesmos observaram que, durante o intervalo, três crianças com autismo participavam de atividades recreativas da escola, tais como: artes, educação física, e notaram também que essas crianças se envolviam em brincadeiras com diversos brinquedos e desenvolviam atividades de coordenação motora.

No tocante à quarta variável - comportamentos da criança que mais incomodam os cuidadores, identificou-se que, 11 (34,4%) dos cuidadores relataram que são os movimentos repetitivos e estereotipados e 4 (12,5%) mencionaram ser a agressividade. Para Segeren e Françoze (2014), uma dificuldade enfrentada por famílias de pessoas com autismo está relacionada a: gritos e agressividade, como dificuldades referentes ao comportamento, fato que impõe obstáculos no acesso da família a locais públicos.

Sobre os comportamentos que mais agradam os cuidadores de pessoas com autismo, 18 (56,2%) falaram que é o carinho. Em consonância com Marteleto et al. (2011), um estudo sobre problemas de comportamento de crianças autistas, constatou que mães de crianças com espectro do autismo afirmaram que as crianças gostam de estar com elas e com outras pessoas próximas, mas que preferem não ter intimidade com outras pessoas, circunstância essa que pode minimizar a característica de isolamento social de pessoas com TEA.

As escolas ainda não estão preparadas para assumir pedagogicamente a criança com deficiência, pois não sabem elaborar planos de intervenção, baseados na observação da interação entre professor-criança. Isso dificulta o acompanhamento e as mudanças ocorridas no padrão de interação professor e aluno, além de descrever os componentes interacionais necessários para a promoção do desenvolvimento cognitivo e afetivo, com vistas a desenvolver, no adulto, uma visão mais positiva que sirva como suporte para a criança com deficiência.

Nessa categoria, buscou-se identificar as principais formas de lazer e atividades recreativas das crianças/pessoas que vivem no

TEA e percebeu-se que a maioria delas usufrui como forma de lazer e atividades: banhos, passeios e brincadeiras em geral, como pode-se depreender das afirmações seguintes:

Ele gosta muito de brincar, de olhar revistas, de brincar em locais que tenha espaço, para ele ficar à vontade. (C28)

Nós vamos em balneários.... Ela gosta muito de água, andar a cavalo, tivemos que comprar um porque ele gosta muito... E passear de carro. (C25)

A escola e os professores não sabem como trabalhar direito com nossos filhos, é uma prática distante da realidade da pessoa autista, às vezes não ajuda na socialização. O professor não está preparado para o trabalho com este público, precisamos rever o currículo, recursos e propostas. (C3)

Ele brinca de tudo! Ele sai com a gente, levamos ele para restaurante, levamos para todo lugar! Quando é conveniente para levá-lo, vamos também para shopping, cinema.... Em casa, todos os dias ele tem horário de passeio [...] tem o parquinho aqui fora... aí ele brinca! Ele tem umas atividades de lazer muito boas. (C24)

Ele gosta de ir para AABB, banhar no riacho, ele gosta de brincar de bola com os irmãos dele, porque ele é o tipo de criança que só tem um amigo, ele não é uma criança de fazer muitas amizades, aí ele gosta de brincar com os meninos de joguinho, de computador... (C2)

Passeios em família, pizzaria, parques, que são ambientes que ele gosta, e também participamos dos eventos da igreja, que são ambientes onde ele pode ficar como ele gosta, de ficar correndo, de ficar expressando a sua maneira de viver, de conviver com o mundo e as pessoas. (C8)

Praticamente tudo o que ele faz eu sempre estou acompanhando. É... Quando tem cinema na cidade eu levo.... No pula-pula, parquinho [...]. (C31)

Ele gosta muito de água, de tomar banho, de nadar [...]. (C16)

Sobre este assunto, Elias e Assumpção Júnior (2006) relatam, em um estudo comparativo em relação a questões de funções referentes a família e lazer, em um grupo de crianças com autismo e outro de crianças consideradas normais, que não houve diferenças significativas entre os mesmos.

Em um estudo implementado por Matsukura e Cid (2005), sobre a identificação da realidade de irmãos de crianças com necessidades especiais, observou-se que as mães de ambos os grupos procuram sempre conversar com os filhos mais velhos, com o objetivo de incentivarem as crianças com deficiência a participar de atividades de lazer.

Desse modo, ressalta-se que a escola e os professores não estão preparados para assumir o acompanhamento pedagógico e inclusivo de crianças com deficiência. Assim, é imprescindível a formação continuada aos professores, bem como aos funcionários da escola, no sentido de melhor atender a pessoa com autismo. O professor deveria ser um profissional que ajudasse na inclusão do aluno com deficiência, inclusive segundo Boettger, Lourenço e Capellini (2013), o facilitador deveria ser um agente de inclusão, pois teria circulação pela instituição, produzindo questionamentos na equipe escolar e mantendo-se atento a sua entrada em sala de aula.

Considerações Finais

Para avaliar o cotidiano de cuidadores de crianças que estão no Espectro do Autismo, entrevistou-se 32 pais/cuidadores, que fazem acompanhamento na Associação de Amigos dos Autistas, no Centro de Atenção Psicossocial Infantil e na Associação de Amigos e Pais de Excepcionais. É importante ressaltar, todos os cuidadores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE, e responderam aos instrumentos, tais como: uma entrevista contendo 23 perguntas sobre dados relativos ao cotidiano dos mesmos; a um formulário contendo perguntas fechadas acerca dos dados de identificação, afazeres diários dos cuidadores e acompanhamento nas terapias da criança/pessoa que vive no TEA.

Verificou-se que 74% dos cuidadores, têm seu cotidiano voltado aos cuidados à criança/pessoa com TEA. Em se tratando das dificuldades enfrentadas, entendeu-se que a comunicação, a escola e a alimentação são as maiores. Esse dado justifica-se em decorrência das limitações impostas pelas características do Transtorno do Espectro do Autismo, as quais poderão causar comprometimento no desempenho e autonomia.

No que diz respeito às atividades que devem ser melhoradas no cuidado da criança/pessoa que está no espectro do autismo, referem-se à comunicação, atividades escolares e à prática docente, uma vez que, as crianças com autismo apresentam dificuldades quanto ao desenvolvimento cognitivo, social e até na alimentação e nas Atividades da Vida Diária (AVDs).

Em se tratando das redes de apoio educacionais, sociais e de saúde à disposição dos cuidadores, percebeu-se que 79% das crianças/pessoas, recebem assistências de redes de apoio, tais como: AMA, APAE e CAPSi. Observou-se, ainda, que o tratamento oferecido era praticamente os mesmos para todos (as), ou seja: psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, neurologista e terapeuta ocupacional. Na AMA, o apoio é pedagógico. O apoio da escola e dos professores (prática docente) disponíveis para atender estas crianças nem sempre são adequados, já que estes não são qualificados, falta formação necessária para uma prática que corroborará com o desenvolvimento do autista.

Sugere-se que os cuidadores organizem os domicílios com pistas visuais e disponham os objetos de uso da pessoa cuidada para que esta tenha possibilidade de melhor organização. Os objetos perfurocortantes devem ser afastados do alcance da criança/pessoa cuidada. Os cuidadores, caso possível, devem adaptar a altura das tomadas de forma que a pessoa cuidada não tenha acesso; caso não seja possível, recomenda-se usar protetores de tomadas, de forma a proteger as crianças/pessoas cuidadas de possíveis riscos à sua integridade física.

Finalmente, sugere-se que os cuidadores elogiem a pessoa cuidada, quando houver tentativas em desenvolver habilidades. Devem, ainda, avaliar o momento de dizer não e acolher, lembrando que os comportamentos inadequados podem ser tentativas de estabelecer auto regulação.

Referências

ANDRADE, A. A.; TEODORO, M. L. M. Família e Autismo: uma revisão da literatura. **Contextos Clínicos**, v. 5, n. 2, p. 133-142, jul./dez. 2012.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Associação Brasileira de Psiquiatria. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BALESTRO, J. I.; FERNANDES, F. D. M. Questionário sobre dificuldades comunicativas percebidas por pais de crianças do espectro do autismo. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 279-86, 2012.

BARBOSA, M. R. P.; FERNANDES, F. D. M. Qualidade de vida dos cuidadores de crianças com transtorno do espectro Autístico. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia**, v. 14, n. 3, p. 482-6, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1997.

BOETTGER, A. R. S.; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da educação especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 285-400, maio/ago. 2013.

BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500007&script=sci_arttext. Acesso em: 26 abr. 2007.

BRASIL. Constituição Federal. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

_____. _____. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo.** Brasília: Ministério da Saúde, 2014a.

_____. _____. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013a.

_____. _____. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Coordenação Nacional de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013b.

CAMARGOS JÚNIOR, W. et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento:** 3º Milênio. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Brasília, CORDE, 2005.

ELIAS, A. V.; ASSUMPÇÃO JR, F. B. Qualidade de vida e autismo. **Arq. neuropsicomotor**, São Paulo, v. 64, n. 2, p. 1-5, jan. 2006.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (mediated learning experience thory). **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 1-9, set./dez. 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

GOMES, D. F. **Segurança, Eficácia e Impacto Orçamentário da Terapia de Reposição Enzimática por Laronidase para Pacientes Portadores de Mucopolissacaridose Tipo I na Perspectiva do SUS.** 2014. 57 f. Monografia. (Graduação em Saúde Coletiva). Ceilândia-DF: Faculdade de Ceilândia, 2014.

KORTMANN, G. M. L. **Aprendizagens da criança autista e suas relações familiares e sociais:** estratégias educativas. 2013. Monografia.

(Pós-Graduação em neuropsicologia). Porto Alegre: Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

MARQUES, D. F.; BOSA, C. A. Protocolo de Avaliação de Crianças com Autismo: Evidências de validade de Critério. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 43-51, 2015.

MARQUES, M. H.; DIXE, M. A. R. Crianças e jovens autistas: impacto na dinâmica familiar e pessoal de seus pais. **Rev. Psiquiátrica Clínica**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 66-70, 2011.

MARTELETO, M. R. F. et al. Problemas de Comportamento em Crianças com Transtorno Autista. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, 5-12, jan./mar. 2011.

MATSUKURA, T. S.; CID, M. F. B. Identificando a realidade de irmãos de crianças com necessidades especiais. **Cadernos de Terapia Ocupacional de UFSCar**, Recife, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2005.

MINATEL, M. M.; MATSUKURA, T.S. Famílias de crianças e adolescentes com autismo: cotidiano e realidade de cuidados em diferentes etapas do desenvolvimento. **Rev. de Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 126-34, maio/ago. 2014.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Espanha, v 31, p 01-15, 2003. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/391Orru.pdf> . Acesso em: 10 set. 2008.

PERLINGIERI, P. **Perfis do Direito Civil**: Introdução ao Direito Civil Constitucional. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

RIBEIRO, S. O impacto do autismo na família. **Revista Autismo**, [s.l.:s.n.], 2011. Disponível em: < <http://www.revistaautismo.com.br> >. Acesso em: 28 abr. 2016.

ROSENBERG, R. História do autismo no mundo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: MEMNON, 2011.

SANTOS, D. N. et al. Atendimento em psiquiatria da infância e adolescência em serviços públicos de Salvador. **Rev. Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 29, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2005.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do Espectro do Autismo: Conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: MEMNON, 2011.

SEGEREN, L.; FRANÇOSO, M. F. C. As vivências de mães de jovens autistas. **Rev. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 39-46, jan./mar. 2014.

SILVA, S. B. **O autismo e as transformações na família**. 2009. 59 f. Monografia. (Bacharel em Psicologia) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

TAMANHA, A. C.; PERISSIOTO, J.; CHIARI, B. M. Evolução da criança autista a partir da resposta materna ao autismo Beauvoir checklist. **Rev. de Atualização Científica**, v. 20, n. 3, p. 1-7, jul. 2008.

VARANDA, C. A.; FERNANDES, F. D. M. Consciência sintática: prováveis correlações com a coerência central e a inteligência não-verbal no autismo. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 142-51, 2011.

VIEIRA, C. B. M.; FERNANDES, D. M. Qualidade de vida em irmãos de crianças incluídas no espectro do autismo. **CODAS**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 120-27, 2013.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com Autismo Síndrome de Asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

ZANATTA, E. A. et al. Cotidiano de famílias que convivem com o autismo infantil. **Rev. Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 28, n. 3, p. 271-282, set./dez. 2014.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 25-33, jan./mar. 2014.

II

Ensino e Pesquisa

Articulação ensino e pesquisa: desafios e perspectivas na Prática Docente

*Rosimeyre Vieira da Silva
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral*

A primeira referência para este estudo relaciona-se às limitações e dificuldades que enfrentamos na prática docente em articular ensino e pesquisa. Nem sempre foi possível encontrar as respostas aos dilemas nas produções teóricas que abordavam o tema em questão, estas não consideravam o problema conforme as particularidades e singularidades do contexto de atuação profissional. Nesta perspectiva, a presente produção apresenta parte das discussões realizadas no contexto da pesquisa de Mestrado em Educação que emergiram dos problemas encontrados em prática docente no Instituto Federal de Educação do Piauí.

Mediante a seguinte questão central: “Quais os desafios e perspectivas para a articulação ensino e pesquisa na prática docente nas licenciaturas do Instituto Federal da Educação do Piauí?”, buscamos extrair contribuições possíveis de mediar reflexões e proposições de mudanças em nível de prática docente, ao tempo em que acreditamos atender aos anseios e necessidades de outros docentes e impactar a formação de professores oferecida pela referida instituição. Assim, procuramos através da Metodologia da Entrevista Compreensiva investigar os sentidos que os professores do Instituto

Federal de Educação do Piauí – *Campus* Teresina Central, que atuam nas licenciaturas, possuem sobre a articulação ensino e pesquisa em sua prática docente.

Pela proposta de pesquisa tínhamos algumas suposições antecipadas, que foram confirmadas quando nos deparamos com o contexto pesquisado, outras constatações, ou melhor, hipóteses, foram surgindo ao longo de estudo. Neste artigo, nos propomos apresentar parte dos encaminhamentos conclusivos da pesquisa e discutir as contribuições que possam promover esclarecimentos ou novos olhares acerca do problema a partir de diferentes ângulos.

As falas de entrevistados foram sempre analisadas, considerando-as como peças fundamentais de investigação, examinadas a partir de conceitos estruturais que são princípios que fundamentam a metodologia em colaboração com referenciais teóricos de autores que discutem o tema, tanto em nível nacional, quanto internacional. Na organização e evolução da pesquisa alguns dispositivos da Entrevista Compreensiva, como o uso de entrevista semiestruturada, que foi gravada, e de fichas de interpretação deram subsídios à estruturação dos planos evolutivos.

Ao propormos a investigação sobre a pesquisa na prática docente, já prevíamos a dificuldade de estabelecer uma ideia consensual a respeito da concepção de pesquisa considerada pelos docentes. Foi a partir deste entendimento que delineamos o seguinte pressuposto de pesquisa: Os professores do IFPI têm concepções diferentes sobre a articulação ensino e pesquisa que, por sua vez, refletem a sua prática docente.

Articulação ensino e pesquisa: pressupostos teóricos e legais

O questionamento acerca da articulação ensino e pesquisa emerge da necessidade de integração para uma sólida formação profissional, da pesquisa se espera a produção e a socialização do conhecimento, o que por sua vez torna esta integração um imperativo pedagógico na pauta político-educativa contemporânea. Nesta perspectiva, algumas habilidades consideradas na atualidade como inerentes à prática docente, entre as quais, desenvolver práticas investigativas, são apontadas nos documentos que normatizam as

determinações sobre a formação e a prática do professor da educação básica no cenário brasileiro.

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei n. 9.394 de 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCN’S (Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002), expõem a preocupação latente em melhor formar o professor. Ao fazer referência à pesquisa, o texto do Art. 2º, IV das Diretrizes expressa que as práticas investigativas devem ser aprimoradas no processo formativo dos docentes (BRASIL, 2002).

A referida Resolução (CNE/CP n. 01, 2002) no Art. 3º, inciso III, estabelece como princípio norteador da formação do professor nos cursos de graduação, de modo especial nas licenciaturas, que a pesquisa deve ser foco do processo de ensino e de aprendizagem. Este direcionamento se apresenta de forma enfática ao expressar que o ato de ensinar exige tanto o conhecimento quanto a habilidade para mobilizá-lo para a ação, de forma que permita compreender como se deu o processo de construção.

As DCN’s em seu contexto geral apontam a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor, constituindo-se instrumento fundamental ao ensino por trazer, na sua essência, conteúdos de aprendizagem que possibilitam no percurso formativo melhor compreensão da tarefa de educar. Nestes termos, o texto expressa a concepção de pesquisa, mediante um entendimento que difere da pesquisa acadêmica ou científica, antes, por exemplo, relacionada à atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

Em termos de referência legal, a pesquisa se impõe como recurso para o aprimoramento da prática profissional do professor, aspecto que converge para o que preceitua o Parecer do CNE/CP n. 09/2001 ao destacar que o professor, munido de uma formação específica para a pesquisa, poderá produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático.

A pesquisa possibilita que, o futuro docente, dentre as diversas habilidades, “[...] aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem.” (BRASIL, 2001, p. 36).

No âmbito dos momentos de aprendizagens, descobertas, relações, criações e transformações descortina-se a necessidade de adaptar-se a um novo modo de conhecer, fazer, ser e estar, numa perspectiva que salienta a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir da relação próxima entre teoria, prática, reflexão e pesquisa.

Todavia, como ação constituída de significados diversos e construída por sujeitos históricos e socialmente localizados, a prática docente desenvolve-se num contexto permeado por condicionantes, o que torna fundamental buscar uma compreensão sobre o fazer docente, vindo a potencializar as ações para transformar o meio no qual o docente e o aluno estão inseridos em termos objetivos e subjetivos. Assim, como ponto de partida, consideramos que a reflexão sobre a prática docente seja condição indispensável à implementação desses processos de transformação.

Seguindo esta linha de reflexão, destacamos o pensamento de Freire ao afirmar que “[...] a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado.” (FREIRE, 2001, p. 26). A reflexão sobre a prática se constitui em necessidade e possibilidade para encontrar alternativas para os dilemas e desafios que ela apresenta.

Nóvoa (1992, p. 25), em colaboração com vários outros autores (IMBERNÓN, 2010; LIBERALI, 2010; PIMENTA, 2002; ZEICHNER, 1993, 1998), num processo de investigação, propõe a formação na perspectiva crítico-reflexiva, que “[...] forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada.”. Significa considerar na formação docente os processos de desenvolvimento pessoal, que implica na valorização de seu trabalho crítico-reflexivo sobre a prática; de desenvolvimento profissional, que significa produzir a prática docente; de desenvolvimento organizacional, que implica compreender a escola como espaço de trabalho e formação a partir de práticas de gestão democrática e de práticas curriculares participativas. O autor em referência, considera inviável falar de prática docente, sem abordar a formação do professor, por tratar-se de questões que estão intimamente ligadas.

Caminhos investigativos com a Entrevista Compreensiva

Optamos pelas orientações e pressupostos da Entrevista Compreensiva por acreditarmos que esta seria capaz de nos fornecer a compreensão da multiplicidade de olhares que os professores do IFPI atribuem ao ensino e à pesquisa, considerando existir nesse contexto a necessidade de um olhar também transversal na busca pelos sentidos dados pelos docentes, sabendo que neles reside um conjunto de significações que ultrapassam os conceitos.

A âncora que sustenta esta metodologia é o discurso oral dos colaboradores que, como elementos principais, são capazes de proporcionar as interpretações dos sentidos e valores explicitados pelos docentes através da palavra, coletadas por meio da entrevista e de um processo empático de escuta.

Estruturar nossas reflexões no campo da Educação implica saber *a priori*, que se trata de uma área que congrega diferentes saberes, o que, por conseguinte, implica uma abordagem sobre a Ciência da complexidade a qual demanda a necessidade de adoção de olhares distintos das diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de captar uma melhor compreensão da realidade que envolve o objeto de estudo.

Nessa direção, a Entrevista Compreensiva assume a condição de não apenas subsidiar elementos para analisar, mas também de compreender os fenômenos. Durante todo o processo, a relação entre sujeito e objeto requer o reconhecimento de interações que emergem no percurso de construção do conhecimento, o que por sua vez pode ocorrer, à medida que nos propomos a aprofundar a análise por meio do diálogo consoante com os sujeitos/atores/atores.

Como abordagem metodológica, a Entrevista Compreensiva fundamenta-se na análise compreensiva da fala. Desenvolvida pelo sociólogo francês Jean-Claude Kaufmann (2013), propõe um processo inverso nos modos de construção do objeto de estudo. A investigação, conforme esta proposta metodológica, apoia-se na linha weberiana, em que a explicação sociológica busca a compreensão do sentido da ação humana.

O campo de investigação instiga a reflexão sobre si no pesquisado, provocando uma autoexplicação sobre si mesmo e sobre

o contexto no qual está inserido. Nesta proposta metodológica, o campo não é abordado como instância de verificação da teoria, torna-se o lócus de origem da teoria, que surge a partir do processo reflexivo do entrevistado, estimulado pelo pesquisador, pois entendemos que “[...] são nas situações de maior intensidade, mas notadamente de maior naturalidade, na interação em campo, que se revelam as camadas mais profundas de verdade.” (KAUFMANN, 2013, p. 16).

Articulação ensino e pesquisa nas licenciaturas do IFPI: desafios e perspectivas

Ao entrevistarmos dez docentes que atuam nos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Química e Matemática o estudo apontou uma situação não consensual em relação à concepção de pesquisa. Embora a maioria dos docentes considere como pesquisa as investigações que seguem a sistematização da “pesquisa acadêmica”, que são desenvolvidas por professores pesquisadores, seguindo os padrões metodológicos da academia, existem aqueles que compreendem a pesquisa como princípio científico de construção do conhecimento, como metodologia de trabalho do professor no desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem. E ainda temos os que em minoria consideram a pesquisa como processo reflexivo sobre a prática, capaz de promover o diálogo entre professores e mudanças nas práticas.

Compreendemos que o fato de a concepção de pesquisa acadêmica ter maior representatividade é consequência dos modelos de pesquisa apresentados na formação inicial e na pós-graduação. Neste aspecto, advogamos que, apesar da pós-graduação, em especial o Mestrado e o Doutorado, propiciar conhecimentos de pesquisa necessários à ação docente, a articulação ensino e pesquisa depende de uma construção que não se restringe à atitude investigativa, mas a processos que envolvem os conhecimentos pedagógicos e epistemológicos do conhecimento e dos saberes docentes.

Considerando os dados encontrados na pesquisa sobre nosso objeto de estudo: a articulação ensino e pesquisa na prática docente, ressaltamos que todos os entrevistados pontuaram a importância e o

potencial dessa articulação, entretanto, também são consensuais as limitações e as dificuldades que têm em materializar esta proposta.

Pela análise dos dados, temos como indicadores alguns elementos que contribuem para esta articulação que se encontram registradas (FIG. 1). Alguns desses momentos e elementos não consideramos como parte da prática docente, mas sim da prática educativa. No entanto, na percepção dos colaboradores da pesquisa ficam sinalizados como possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa.

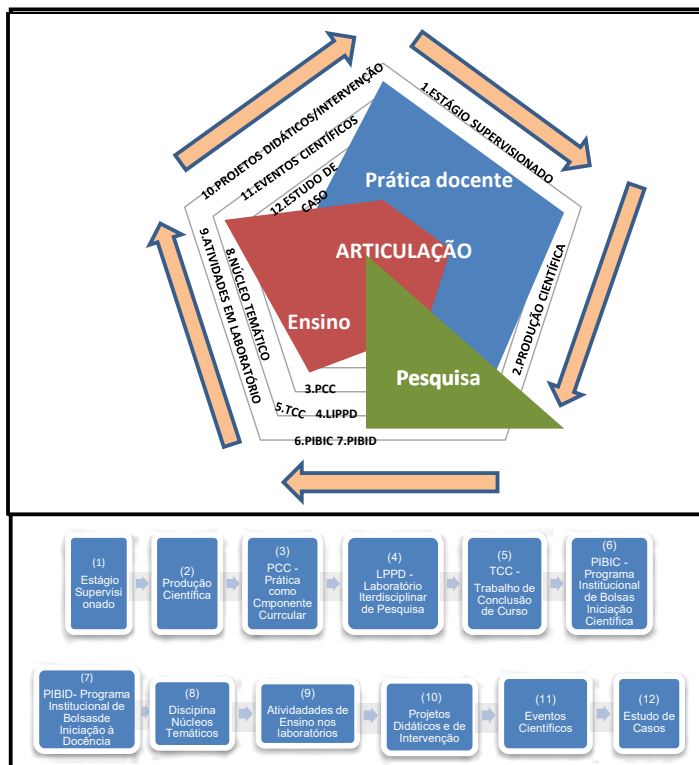


Figura 1 – Articulação ensino e pesquisa na prática docente.

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

A análise das falas dos docentes revelou ações e práticas descontínuas, pontuais e isoladas que não favorecem a articulação, talvez uma possível relação entre ensino e pesquisa.

Representamos os sentidos dos docentes sobre a articulação ensino e pesquisa na prática docente através de uma figura tridimensional que consideramos demonstrar que a triangulação ensino, pesquisa e prática docente neste contexto não é “perfeita”, pois as formas, elementos e momentos que fomentam esta articulação são desenvolvidos pelos docentes e incorporados/assimilados pelos licenciandos quase sempre de maneira não intencional.

É importante ressaltar que não existe uma escala hierárquica entre os elementos que contribuem para a articulação, contudo, optamos por colocar como primeiro elemento o estágio, por ser reconhecido nas falas como “canteiro” de possibilidades de investigação *para, pela e com* a pesquisa. Assim, esses elementos são referenciais como indicadores dos sentidos de observação e experiência dos docentes acerca da pesquisa relacionada ao ensino.

Considerando como unidade central analisar a compreensão dos docentes, os sentidos e experiências por eles revelados nos mobilizaram na busca de indicativos sobre as relações entre sua formação, experiência profissional e as condições de execução de sua prática. Nesse sentido, compreender o contexto da IES (Instituição de Ensino Superior) e os condicionantes que determinam a prática dos docentes nos permitiu conhecer de modo mais profundo a instituição.

A Lei n. 11.892, de dezembro de 2008, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e amplia as ações formadoras com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesta expansão de oferta dos cursos fica determinada a reserva de 20% (vinte por cento) das vagas para os cursos de licenciatura, considerando em especial os da área de Ciências que enfrentam a falta de professores.

Entendemos a necessidade de expansão e consolidação das licenciaturas como ação política que vise atender às demandas da sociedade, contudo, a materialização desta proposta demanda planejamento estratégico e investimentos, das mais diversas ordens (financeira, material, pedagógica), possível de legitimar uma proposta de formação que atenda às demandas do contexto, estando em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional e

o Projeto Pedagógico da Instituição, bem como com as condições estruturais da instituição.

Nesta perspectiva, a pesquisa apontou que as discussões sobre a articulação ensino e pesquisa no contexto da IES investigada tem como desafios: superar a fragmentação e descontinuidade entre os direcionamentos e ações propostas no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), PPI (Projeto Pedagógico Institucional) e Projetos Pedagógicos dos Cursos das Licenciaturas; investir em formação continuada, tanto através de processos formativos capazes de ampliar a discussão sobre a prática docente na IES como através da Pós-graduação; e melhorar as condições de execução do trabalho docente.

Apesar dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Biologia, Física, Química e Matemática, que foram os projetos analisados e os docentes desses foram os colaboradores da pesquisa, estarem em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional e direcionarem a pesquisa sobre a prática como dimensão de iniciação à docência, foi pouco percebida nas falas dos docentes investigados essa concepção. A nosso ver, é necessário haver discussões e estudos dos documentos institucionais (PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso), de forma democrática e participativa, com a finalidade de conhecê-los e/ou reformulá-los para atender às atuais demandas da instituição e da sociedade.

A exemplo do que já acontece em outras IES, acreditamos ser necessária a implantação de um Programa de acolhimento aos professores recém-chegados, nos três primeiros anos de estágio probatório, como espaço de conhecimento sobre os fins sociais e educativos da instituição e conhecimento pedagógico que possa auxiliar na docência do Ensino Superior.

Os dados das pesquisas mostram as lacunas no processo de gerenciamento curricular por parte dos docentes, dentre outros pontos, o desconhecimento sobre a proposta de formação evidenciada nos Projetos de Cursos, pois conhecer implica ter relações, convivência, experiência e não simplesmente a ação técnica de manusear e identificar conteúdos e objetivos propostos nas

ementas das diversas disciplinas. Por conseguinte, entendemos que faz diferença na prática o conhecimento ou não do currículo em que o professor desenvolve sua ação docente.

Assim, os processos de planejamento coletivo, viabilizando discussões sobre os PPCs dos cursos e oportunizando momentos de reflexão sobre o currículo e a prática docente podem sinalizar como alternativas simples, mas eficazes para promover melhorias na qualidade da formação desenvolvida.

Ainda em relação ao currículo e os PPCs, pontuamos a importância de esclarecimentos por parte dos docentes quando observamos a situação dos componentes curriculares TCC, Pesquisa e Ensino de Biologia, Química, e Matemática, considerando a especificidade de formação de cada área e a Prática Profissional que apresentam a pesquisa como âncora de sistematização do trabalho, e na percepção dos docentes são apontadas como responsáveis pela formação *na* e *pela* pesquisa. Concluímos que esta percepção advém da falta de conhecimento do próprio Projeto de Curso, mas também da falta de olhares menos fragmentados sobre a realidade, próprios de uma formação em um modelo cartesiano que impede o docente de articular as diversas partes que compõem o todo, no caso o currículo, o que em nossa concepção são fragilidades que nos direcionam para a necessidade de uma “reforma do pensamento” (MORIN, 2007 p. 27) do professor como condição para mudar o ensino.

Neste sentido, defendemos que a formação esperada se encontra expressa no currículo de curso, no conhecimento e reflexão constante sobre ele, pois é essencial na sistematização e orientação das atividades de ensino. A integração dos componentes curriculares somente torna-se possível se estão claras para o docente as diretrizes curriculares e as competências de formação esperadas, que podem ser consideradas um grande desafio para o docente quando este não participou da elaboração da proposta, sendo apenas executor.

Perceber a relação entre sua disciplina e os demais componentes curriculares do Curso, valorizar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias que atendam às exigências emergentes e atuais, como a pesquisa, constitui fundamentalmente necessidade de

aprofundamento nas informações contidas nos Projetos de Cursos por parte dos docentes investigados.

Assim, considerando os desafios e dilemas da prática docente, a pesquisa sobre prática pode se constituir como espaço de formação. Registramos a relevância da reflexão e da pesquisa sobre a prática por entendermos que é inerente ao professor, em sua prática, o questionamento, a busca por soluções que conduzem a ressignificação de sua função como docente, de sua ação profissional. Os processos reflexivos sobre a prática, sobre as teorias originadas através das pesquisas podem possibilitar o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Compreendemos a prática de pesquisa como condição necessária para mudanças significativas nos conhecimentos docentes e na forma de organizar a prática. Assim, torna-se evidente que a instituição investigada necessita investir na formação de professores pesquisadores e práticos reflexivos de modo que haja identificação do potencial transformador das práticas docentes.

Teóricos como Carr e Kemms (1995), Franco (2008, 2009), Pimenta (2011), Zeichner (2002), encontram na pesquisa-ação e na pesquisa colaborativa possibilidades de investigação da prática de forma coletiva, crítica e transformadora. Acreditamos no potencial dessas metodologias como instrumentos capazes de levar os docentes a compreender, avaliar e mudar a realidade institucional.

Percebemos que, embora alguns docentes realizassem pesquisas, professores que atuam na Educação Superior ou como direcionamento da instituição um meio de reconhecimento, nem sempre eles transferem para a sala de aula suas habilidades investigativas. Os relatos nos levam a perceber que em diversas situações eles informam a seus alunos o conhecimento que sua pesquisa produziu. O que por sua vez pode demonstrar a falta de domínio da pesquisa como metodologia de ensino e aprendizagem.

A melhoria do desempenho profissional dos professores que atuam nas licenciaturas pode ser articulada através do fortalecimento e ampliação dos programas de pós-graduação, Minter e Dinter, que constituem espaços de formação docente implementados através das políticas institucionais, ampliação de espaços de formação

docente em serviço, cursos e eventos que promovam atualizações pedagógicas. Em relação aos Cursos, acreditamos que objetivos formativos e metodologias a ser desenvolvidos nas formações devem ser antes discutidos e construídos com a participação e envolvimento daqueles que irão participar, considerando suas lacunas formativas, e tornando-os responsáveis imediatos por sua própria formação.

Uma política de formação continuada dos docentes que atuam nas licenciaturas, discutida e construída no coletivo institucional contribuirá para a ampliação dos saberes da docência e, possivelmente modificação das práticas docentes, e quem sabe das práticas investigativas em sala de aula.

Outro aspecto relevante e que entendemos ser um desafio da instituição para a articulação ensino e pesquisa no contexto da IES relaciona-se ao processo comunicativo e de articulação entre as ações das Pró-Reitorias. As ações, principalmente, das Pró-Reitorias de Ensino e de Pesquisa devem caminhar para fomentar o envolvimento dos docentes nas atividades de pesquisa, superando a fragmentação e descontinuidade que hoje são observadas pelos docentes, a título de exemplo, quando expressam o pouco incentivo à pesquisa através de bolsas de fomento à pesquisa como PIBIC e PROAGRUPAR.

Acerca das condições institucionais para a pesquisa, o que a nosso ver interfere na articulação ensino e pesquisa, pois são variáveis que influenciam e podem se constituir em fator determinante para a qualidade e produtividade das pesquisas realizadas pelos docentes, os dados nos revelam que esses fatores têm interferido na possibilidade de criar ou consolidar um clima, uma cultura de pesquisa na IES investigada. Assim, os achados da pesquisa pontuam a infraestrutura física (laboratórios, equipamentos), apoio financeiro (bolsas de pesquisa), falta de material de consumo e material permanente (principalmente para pesquisas nos laboratórios), financiamento para viagens e encontros científicos no país e no exterior, tempo para dedicação às atividades de ensino e de pesquisa como desafios a ser superados no sentido de efetivação de uma cultura de pesquisa no IFPI.

Dentre esses fatores, o tempo de dedicação dos docentes voltados para as atividades de ensino, em detrimento das atividades

de pesquisa e extensão, foi o limitador consensual nas falas dos entrevistados. Considerando esses aspectos, recomendamos a necessidade de estabelecimento de uma carga horária para as atividades de pesquisa no Plano de Ocupação Docente (PSAD), assim como é determinado na organização de didática o tempo de dedicação ao ensino.

Ainda envolvendo o aspecto tempo, é importante delimitar espaços de atuação docente, pois os dados comprovam que os docentes das áreas de fundamentação específica atuam em diversos cursos, como técnicos, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação. Mesmo que a carga horária dedicada às atividades de ensino não seja tão intensa, somente o fato de organizar processos de ensino, considerando perfis de formação diferenciados, pode representar mais tempo disponibilizado ao processo de sistematização das atividades de ensino.

Se as condições de infraestrutura, de formação continuada e de gerenciamento curricular interferem na prática docente e consequentemente na articulação ensino e pesquisa no IFPI, as potencialidades ainda não são totalmente exploradas, como o fato de boa parte dos docentes já possuírem o título de Mestre e conhecimentos pertinentes às atividades de pesquisa, o envolvimento e o desejo dos docentes por mudanças em seu fazer, posto em evidência através de seus sentidos, são condições que otimizadas permitirão uma melhor articulação entre ensino e pesquisa.

Considerações Finais

Situamos que a história de vida e profissional e o repertório de conhecimentos oriundos da formação docente fornecem subsídios para a ação cotidiana do professor. Essas são fontes referenciais de suas convicções, crenças ou representações que definem suas concepções sobre ensino e aprendizagem e seu papel no processo de formação de futuros professores. Essa consideração nos permite compreender que o percurso formativo de cada docente é singular, marcado por elementos e momentos que contribuem para definir sua forma de ser e agir como docente e que mudar a forma de pensar e agir depende de toda uma conjuntura de ações.

Propomos como encaminhamento a mudança na forma de pensar do professor como investimento fundamental rumo à prática docente problematizadora, investigadora da realidade, dialógica, comprometida com a construção do conhecimento e com a formação integral do cidadão. Nestes termos, urge formação e espaços de diálogo que envolvam os próprios docentes das IES. Esses espaços e tempo formativo podem ser lócus de divulgação e fomento das investigações da prática docente, e se constituírem em momentos ricos de reflexão sobre a prática.

Reconhecemos que o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência pode ser oportunizado por diferentes meios e situações, desde processos formativos acadêmicos a experiências construídas na observação das práticas desenvolvidas pelo próprio docente ou por seus pares. Nesse sentido, a pesquisa nos possibilitou compreender que nossa história, a formação construída em tempos e espaços diferentes determinam nossas concepções, e por consequência nosso fazer. Implica dizer que o desenvolvimento de habilidades e atitudes científicas nos alunos são consequências de todo um processo composto de circunstâncias desde políticas educacionais, passando por condições estruturais chegando às diferentes concepções pedagógicas do próprio professor.

Advogamos que a pesquisa na prática docente pode produzir rompimentos com concepções tecnicistas de ensino, contudo, compreendemos que não é o bastante estabelecer a necessidade da pesquisa na formação do professor, seja nos documentos oficiais, seja nas falas/discursos dos professores envolvidos, haja vista que precisamos promover condições para que o professor formador saiba mobilizar as situações de ensino e aprendizagem capazes de desenvolver habilidades e competências investigativas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica Gerais** – Resolução CNE/CP n. 01/2002 Brasília: Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, 2002.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.html. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona, ES: Martinez Roca, 1995.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino – aprendizagem. **Cadernos Pedagogia Universitária**, São Paulo, 2009.

_____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 109-126, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo.** Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Ed. UFAL, 2013.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes, 2010.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade:** novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

_____. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa, PT: Educa, 1993.

_____; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Emancipação Humana em Marx: relações entre educação, trabalho e pesquisa

*Marttem Costa de Santana
Nanci Stancki da Luz
Soraya oka lobo*

A formação da consciência e a da resistência à exploração capitalista se processa nas relações entre ser humano-natureza, entre reflexão-ação, em prol da emancipação política como parte integrante da emancipação humana. Percebemos que o/a trabalhador/a emancipado/a reflete sobre a complexidade da produção teórica e prática, quer seja técnica e científica, com o intuito de se desalienar de formas de exploração, opressão e dominação impostas pelo sistema neoliberalista, capitalista ou qualquer outro que explore o trabalho da pessoa humana.

Para Marx (2013, p. 167), “[...] trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana [...]”. Por isso, é considerado como categoria ontológica central da vida e da existência humana.

O processo de emancipação humana se constitui por meio de experiências interativas, incluindo os processos de socialização e de formação, que possibilitem ao/à trabalhador/a compreender

os fundamentos de suas atividades. O processo de emancipação humana deve contribuir para que o ser humano possa se tornar crítico, coerente, compreensivo, sistemático, rigoroso e tolerante com as demandas e conhecimentos de outras áreas e de outras pessoas, assim como de outros modos de (re)construir, entender, exercer e almejar o conhecimento como asseveram Vieira Pinto (1993) e Freire (1996).

Nessa discussão, questiona-se: como se relacionam a educação, o trabalho e a pesquisa de forma a potencializar a emancipação humana? Este trabalho busca responder esta questão, para a qual se considera necessário elencar as formas de emancipação proporcionadas pela educação, pelo trabalho e pela pesquisa.

A emancipação da classe trabalhadora

Em se tratando da emancipação da classe trabalhadora, é importante considerar que suas conquistas acontecem a partir de suas lutas por direitos, ou ainda:

A emancipação das classes trabalhadoras tem de ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras. [...] A luta pela emancipação das classes trabalhadoras significa não luta de privilégios e monopólios, mas por iguais direitos e deveres e pela abolição de todo domínio de classe. (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS TRABALHADORES, 2012, p. 77).

A emancipação política é a da burguesia (parcial/tendenciosa) e do Estado que não reduz nem elimina as contradições da sociedade, mantendo a exploração do ser humano e a sociedade de classes. Por outro lado, a emancipação humana é a do proletariado/classe trabalhadora (universal/geral), a qual ocorre a partir da superação da exploração humana e extingue a sociedade de classes (burguesia x proletariado).

Para Marx (2010b, p. 51, grifo do autor), “[...] A emancipação política representa concomitantemente a *dissolução* da sociedade antiga, sobre a qual está baseado o sistema estatal alienado do povo e o poder do soberano. A revolução política é a revolução da sociedade burguesa”, ou seja, a burguesia ao se emancipar politicamente

destitui parte do poder dos antigos imperadores e passa a fazer parte do governo de Estado ou proprietária de empresas.

Chasin (2013, p. 25), por sua vez, vê emancipação como a “[...] reunificação e reintegração de posse, social e individual, de uma força que estivera alienada.”. Nesta perspectiva, vale destacar que “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.” (MARX, 2008, p. 47). Ainda pontua Marx (2011c, p. 25):

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.

Considera-se, portanto, que, por meio da interligação entre estudo, trabalho e pesquisa, a pessoa humana consegue refletir sobre a vida material e refletir sobre formas de libertar-se juntamente os oprimidos e explorados no sistema capitalista de produção. Para que isso seja possível, é necessário, todavia, que haja ações concretas que possibilitem a transformação social.

De acordo com Sánchez Vázquez (2011, p. 174), “[...] como filosofia da práxis, o marxismo é a consciência filosófica da atividade humana que transforma o mundo [...]”, tendo como sentido a emancipação humana de todos na unidade entre teoria e prática revolucionária.

Por sua vez, a partir da dialética podem-se criticar as formas de poder por meio de um movimento ininterrupto de negações, assim como explicar a realidade, a partir de elementos conflitantes que permitem compreender outras situações decorrentes desse conflito. A dialética, assim, pode ser considerada como síntese dos opostos. Destaca-se, ainda, que:

No método de Marx, todas as mediações se desenvolvem num processo da totalidade em movimento: ele não está “recortando” um ou outro elemento do real; o real tem que ser captado em seu sentido, em seu movimento que é o que vai permitir entender cada parte. (DANTAS, 2016, p. 17).

A partir dessa pesquisa, pode-se interpretar o mundo social e as relações do ser humano com a natureza e entre si. “[...] O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social determina a sua consciência.” (MARX, 2016, p. 39).

Entende-se, desse modo, que para se emancipar, cada ser humano precisa se socializar, se solidarizar, se aproximar dos dilemas, das circunstâncias e condições de vida dos seus pares. Os agentes sociais da emancipação humana são as pessoas que compõem o proletariado. A seguir, apresentaremos a trajetória metodológica da pesquisa.

Delineamento metodológico da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa do tipo revisão de literatura narrativa, com enfoque no método do Materialismo Histórico e Dialético (MDH). Utilizou-se, como aporte teórico-metodológico, Marx (2010a; 2010b; 2011a; 2011b e 2013), Engels (2008), Marx e Engels (2007). Analisou-se os dados narrativos apoiados na técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011).

Para Hohendorff (2014, p. 41), a revisão de literatura traz “[...] avaliações críticas do material já publicado [...]”, contudo ao ler Marx, percebe-se a necessidade de revisitar suas obras para ressignificar o sentido de emancipação humana.

Segundo Chizzotti (2010, p. 104), o investigador qualitativo, ao utilizar esse tipo de pesquisa objetiva, “[...] provocar esclarecimentos de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los.”. Assim, a pesquisa qualitativa possibilita levantar informações relevantes sobre a Emancipação Humana, se utilizando de referenciais teóricos e legais para compreender, diagnosticar e propor intervenções com o intuito de responder à questão norteadora da investigação.

Conforme Triviños (2010, p. 51, grifo do autor), “[...] o *materialismo dialético* é a base filosófica do marxismo e, como tal, realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.”. O materialismo mostra como se realiza o processo de emancipação da classe trabalhadora, ou seja:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2010, p. 89).

Considerou-se como os pares dialéticos: trabalho X pesquisa; trabalho X educação, entendendo que não se distanciam e sim dialogam, e, conseqüentemente, indicam a possibilidade de emancipação da classe trabalhadora e dos/as futuros/as trabalhadores/as. Dando continuidade às discussões, em seguida, revelam-se os eixos temáticos de análise sobre a emancipação humana.

Emancipação humana: educação, trabalho e pesquisa

A partir da leitura e análise dos textos, organizaram-se os dados narrativos das obras de Marx em três eixos temáticos:

1. *Estudar para se emancipar*: este eixo tem o propósito de desvelar criticamente a realidade social, fato que ocorre com o apoio de aparatos científicos, literários e legais, indispensáveis para diferenciar o trabalho intelectual do trabalho alienado;
2. *Trabalhar para se emancipar*: este eixo tem o intuito de libertar o/a trabalhador/a das opressões e contradições que o/a impedem de transformar a si mesmo e a sua realidade;
3. *Pesquisar para se emancipar*: eixo que tem a finalidade de discutir criticamente o estudo e o trabalho, vislumbrando um processo de desalienação e desconstrução da exploração da

força de trabalho, resgatando, assim, a cidadania e os direitos dos/as trabalhadores/as.

Estudar para se emancipar

A classe trabalhadora estuda tanto para o seu desenvolvimento pessoal, humano e coletivo quanto para se preparar para desenvolver atividades profissionais de um mercado de trabalho, que opera a partir de regras de um sistema capitalista.

Para Freire (2008, p. 29), “[...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.”. A partir dos estudos, o/a trabalhador/a pode desenvolver suas potencialidades e fazer frente às demandas intelectuais e materiais. A partir desse desenvolvimento torna-se possível a transformação de sua realidade social, de suas condições de trabalho, iniciando um processo de libertação das submissões da classe dominante, observando que:

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática. (MARX, 2010b, p. 41, grifo do autor).

Os estudos críticos relacionados ao método de Marx ou Filosofia da Práxis, a conjuntura da economia política nacional e internacional, as lutas dos partidos de esquerda, as formas de participação e controle social conduzem o/a trabalhador/a ao processo de emancipação política para a emancipação humana.

Segundo Marx (2011a, p. 113, grifo do autor), “[...] a primeira tese do socialismo profano rechaça emancipação *na condição de mera teoria* como sendo uma ilusão e exige, para a liberdade *real*, além da “*vontade*” idealista, outras condições bastante materiais, assaz tangíveis.”. Nesse caso, o trabalhador precisa de elementos formativos obtidos a partir de estudos coletivos que vislumbrem a libertação da classe trabalhadora, levando em conta que:

A liberdade equivale, portanto, ao direito de fazer e promover tudo que não prejudique a nenhum outro homem. O limite dentro do qual cada um pode mover-se de modo a *não prejudicar* o outro é determinado pela do mesmo modo que o limite entre dois terrenos é determinado pelo poste da cerca. (MARX, 2010b, p. 49, grifo do autor).

Para a efetivação da emancipação política, a classe trabalhadora percebe a necessidade formativa que exige um referencial teórico a ser compartilhado e que permita vislumbrar as possibilidades de transformações sociais reais. Nem sempre esse referencial é obtido nos bancos escolares, pois: “[...] toda a educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante de seu destino.”. (ENGELS, 2008, p. 272).

No entanto deve-se considerar que existem resistências e lutas em torno da educação ofertada para a classe trabalhadora. Se para os capitalistas, a emancipação da classe trabalhadora não é o que se deseja, por outro lado é o que se busca concretizar pela classe que vive do trabalho.

Nesse embate/disputa, encontram-se teóricos, docentes, gestores, políticos, movimentos sociais e movimento sindical, dentre outros, que em suas contradições permitem a consolidação de uma educação emancipatória, pois agrega representantes da classe trabalhadora que dialogam, unificam e uniformizam as lutas por melhores condições e qualidade de vida.

Trabalhar para se emancipar

O estudo, a pesquisa e o trabalho são condicionantes da emancipação humana, durante todo o processo de educação, quer seja nos processos formais ou informais e tanto quando ocorrem nos ambientes domésticos e familiares, na escola, nos movimentos de luta e organização de classe. Vale destacar, o estudo consiste em uma forma de trabalho intelectual.

Conforme Gorender (2011, p. 48), “[...] as mudanças nas formas de trabalho constituem os indicadores básicos da mudança

das relações de produção e das formas sociais em geral do intercuro humano [...]”, uma vez que:

É *atualmente* desprovido de utilidade, uma vez que ele nem sequer pode observar a natureza, vivendo na grande cidade e absorvido por uma jornada de trabalho tão prolongada. Nesses centros também se ensina economia política, cujo ídolo é a livre concorrência e da qual o operário só pode extrair uma conclusão: para ele, nada é mais razoável que resignar-se a morrer de fome silenciosamente. (ENGELS, 2008, p. 272).

A divisão social de trabalho divide a classe trabalhadora e também permite que haja uma hierarquização das atividades desenvolvidas pelos/as trabalhadores/as. Embora a divisão social do trabalho possa ser considerada como inerente ao trabalho humano, tal divisão no sistema capitalista de produção, pode ser uma fragmentação da atividade, uma especialização ou uma divisão técnica que inviabiliza que o/a trabalhador/a tenha domínio e controle sobre os processos do trabalho.

Nesse caso, trata-se da “[...] divisão capitalista do trabalho, que continuamente impede o homem de se realizar na sua totalidade e na sua unidade [...]”. (LUKÁCS, 2011, p. 45). A classe trabalhadora, então, ao perder o domínio da totalidade de seu trabalho, passa a ter dificuldades maiores para se organizar, facilitando a exploração do trabalho.

A fragmentação do trabalho não permite que o/a trabalhador se reconheça na atividade que desenvolve, e esse processo, aliado à apropriação do produto/processo produzido/desenvolvido pelos proprietários dos meios de produção, será a base da acumulação capitalista.

O resgate da totalidade, da compreensão do processo de exploração capitalista e das formas de alienação e expropriação do trabalho contribuirão para os processos de resistência e de efetivação de lutas, reivindicações, organização e superação do sistema capitalista de produção, ou como assevera Lukács (2011, p. 39):

A categoria de totalidade significa, portanto, de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligadas entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

A totalidade, como toda categoria autêntica do marxismo, reflete relações reais entre a classe trabalhadora e o proletariado. Toda totalidade é constituída por certas categorias e relações simples, que devem ser descritas, conhecidas, discutidas e desveladas para exatamente dar vazão à reconstituição abstrata do todo.

Objetivamente, opressores obstaculizam a emancipação das classes e dos grupos sociais oprimidos. Ambos se consideram marcados pela ideologia dominante, elitista, mas só os “astutos”, conscientemente, assumem esta ideologia como própria (FREIRE, 1981, p. 18).

Os seres humanos trabalham uns para os outros sem se conhecerem, sem conhecerem as necessidades dos demais, com a esperança, e inclusive com a certeza, de que “[...] suas relações se regularizarão de algum modo por sim mesmas, e assim o fazem, ou melhor, assim, gostariam de fazê-lo.” (TROTSKI, 2008, p. 81), sem entrever uma atitude individualista, pois:

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento *social*, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade. (FREIRE, 1986, p. 71, grifo do autor).

Percebe-se que, “[...] no seio da produção material, o trabalho não pode se emancipar a não ser que: 1º) seu conteúdo social esteja assegurado; 2º) Revista-se de um caráter científico e apareça diretamente como tempo de trabalho geral.”. (MARX; ENGELS, 2011, p. 62).

Assim sendo, pode-se verificar que o trabalho, como princípio emancipador, tem o intuito de possibilitar a libertação do/a

trabalhador/a de explorações e dominações que o/a impedem de transformar a si mesmo/a e as suas condições objetivas de vida.

Pesquisar para se emancipar

Tanto o exercício do trabalho manual quanto intelectual exige da pessoa humana momentos de reflexão crítica que o levam à necessidade de questionar a realidade e, em decorrência disso, surgem propostas de pesquisas para criar estratégias de transformações sociais. Para Marx (2013, p. 128, grifo do autor), “[...] A investigação tem de se apropriar da matéria [Stoff] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno.”.

A pessoa que trabalha tem que analisar detalhada e rigorosamente as formas de servidão, de escravização, de tercerização e de retirada de direitos humanos. De acordo com Marx (2011b, p. 19), “[...] a pesquisa é destinada a ‘captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear a sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real’ [...]”. Nesse sentido, pesquisar é uma das formas de trabalho intelectual que integra a pessoa humana.

Conforme Marx (2015, p. 71), “[...] a única tarefa de uma mente pensante e amiga da verdade é estudar o seu caráter peculiar. Para isso, requer-se, antes de tudo, uma perspicácia científica e um certo amor pela humanidade.”. Então, estudar e pesquisar em profundidade os problemas sociais, locais e internacionais, tem a ver com criar estratégias de ação coletiva para eliminá-los a curto, médio ou longo prazo, é uma necessidade da classe trabalhadora.

No fato de que uma *parte da sociedade civil* se emancipa e alcança o domínio *universal*; que uma determinada classe, a partir da sua *situação particular*; realiza a emancipação universal da sociedade. Tal classe liberta a sociedade inteira, mas apenas sob o pressuposto de que toda a sociedade se encontre na situação de sua classe, portanto, por exemplo, de que ela possua ou possa facilmente adquirir dinheiro e cultura. (MARX, 2010a, p. 154).

As carências relacionadas aos processos de educação, de assistência social, de saúde, de emprego e renda geram demandas de pesquisas relacionadas ao combate aos males causados à população trabalhadora a qual, num sistema capitalista, se transforma em um grupo social vulnerável quando sem emprego.

O papel do ser trabalhador/a é fundamental no processo de pesquisa com viés no MHD. Marx (1986, p. 16), aliás, caracteriza de modo breve e conciso tal processo: na investigação, o sujeito “[...] tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas.”

Marx (2015, p. 76) advoga ainda que “[...] é tanto mais infinita quanto infinito é o homem em relação ao cidadão e a vida humana em relação à vida política”. Considerando que, a partir do sistema capitalista, há um distanciamento entre o trabalhador e o que permite a consolidação da sua dignidade humana, ou seja, somente a sua organização e desalienação possibilitará a efetivação de sua emancipação.

A vida comum em uma sociedade igualitária será construída a partir de um comprometimento coletivo e de pesquisas sobre todos os aspectos que atingem não só a sua vida, mas a vida de toda a classe trabalhadora e a compreensão dos mecanismos de dominação, exploração e opressão, bem como da construção de mecanismos de luta para a sua superação.

Considerações Finais

A partir dessa discussão inicial, percebemos que existem convergências, evidenciadas nos estudos de Marx, entre educação, trabalho e pesquisa e que podem ser mobilizadoras de potencialidades formativas e de apreensão e compreensão da realidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da emancipação humana. Separar educação, trabalho e pesquisa não colaboram com a emancipação humana, pelo contrário, facilita os processos de: dominação, exploração e opressão.

A emancipação política sempre é fragmentada, limitada e parcial para a manutenção da sociedade capitalista vigente, ou

seja, da lógica da opressão, exploração e dominação do opressor sobre o oprimido. Portanto, a emancipação política (sociedade democrática), por mais aprimorada que seja, jamais produzirá: bem-estar, qualidade de vida, liberdade efetiva para a classe trabalhadora.

As bases para a emancipação humana se encontram na materialidade do próprio ser social e na superação dos processos de exploração da classe trabalhadora. A formação contínua (educação permanente) e a solidariedade de classe permitirão a concretização de um trabalhador pleno que se organiza e luta por seus direitos.

A pessoa emancipada é capaz de cuidar de si mesmo, mediar acordos, de se sustentar financeira e socialmente, de tomar suas decisões individualmente ou em grupo com base no apoio mútuo. Emancipar-se é tornar-se livre, autônomo, determinado para realizar sonhos, desejos e projetos de vida. Aprende a cultivar, a ajudar, a proteger, a recuperar a natureza, a sociedade e a si mesmo.

Estudar e pesquisar são formas de trabalho intelectual, duas atividades imbricadas, recorrentes, inter-relacionadas e interdependentes. A pesquisa de caráter emancipatório é uma atividade crítica, peculiar, contínua, gerada para empoderar as pessoas, em prol no e do atendimento das necessidades humanas e sociais.

Com o avanço da ciência, as pesquisas, de uma maneira em geral, devem ser usadas meticulosamente para não serem manipuladas, apropriadas indevidamente, patenteadas pela classe opressora e destruir ou retirar direitos que conquistados pelos trabalhadores que nos antecederam. Além da vontade de estudar e investigar para “saber fazer”, é preciso a atitude de aprender a fazer e continuar fazendo, mas um fazer deve estar associado à emancipação da classe trabalhadora. Associar o trabalho manual ao estudo e à pesquisa potencializa os processos de emancipação humana.

Referências

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHASIN, José. Democracia política e emancipação humana. **Verinotio revista on-line**: Espaço de interlocução em ciências humanas, ano VIII, n. 15, abr. 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DANTAS, Gilson. Prefácio. In: _____; TOLEDO, Iuri (Org.). **O Método em Karl Marx**: Antologia. São Paulo: Edições ISKRA, 2016. p. 7-22.

ENGELS, Frederich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2008.

ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS TRABALHADORES. In: MARX, Karl. **Crítica do Programa Gotha**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 77-80.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. O que é “método dialógico” de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e *empowerment*? In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986. p. 64-76.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.).

Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 14-34.

HOHENDOFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDOFF, Jean Von (Org.). **Manual de produção científica.** Porto Alegre, RS: Penso, 2014. p. 39-54.

MARX, Karl. **A sagrada família.** Tradução Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843.** Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”:** prussiano de um. Tradução Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Grundrisse:** Manuscritos Econômicos de 1857-1858: Esboços da Crítica da Economia Política Tradução Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011b.

_____. **O capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Coleção Marx-Engels).

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011c.

_____. Prefácio de Marx ao livro: Contribuição à crítica da economia política, 1859. In: DANTAS, Gilson; TOLEDO, Iuri (Org.). **O método em Karl Marx**: antologia. São Paulo: Edições ISKRA, 2016. p. 35-42.

_____. **Sobre a questão judaica**. Tradução Nélio Schneider et al. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____.; ENGELS, Friederich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Tradução Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

TROTSKI, Leon. Resumo de O Capital por Trotski. In: DANTAS, Gilson. **Breve introdução ao o capital de Karl Marx**. Brasília, DF: Ícone, 2008. p. 77-96.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições para a educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

Interfaces entre a Formação Inicial Docente e o Estágio Supervisionado

*Luana Maria Gomes de Alencar
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral*

Esta pesquisa qualitativa versa sobre o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia. Compreendemos que a aprendizagem docente é contínua, que se dá como um processo, ao longo da trajetória profissional, seja através da formação contínua, ou no efetivo exercício da profissão.

Na formação inicial, base da formação profissional, o Estágio Supervisionado representa espaço de percepção da indissociabilidade entre teoria e prática, de aprendizagem com professores experientes, de vivência nos contextos profissionais, entre outros aspectos.

O Estágio Supervisionado deve colaborar para a construção de aprendizagens mais conscientes e autônomas, rompendo com concepções pragmáticas e burocráticas, que deixam de lado a potencialidade desse componente curricular na formação de futuros professores. Nesse sentido, se ressalta a importância da prática pedagógica desenvolvida no estágio, e as suas contribuições para a futura prática docente.

Esse artigo objetiva refletir sobre aquilo que caracteriza o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes,

evidenciando aspectos retratados nas falas das interlocutoras da pesquisa: dez alunas do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior, que estariam realizando Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.

Para melhor compreensão do texto, apresentamos uma síntese da fundamentação teórica do estudo; posteriormente a metodologia da pesquisa, para, em seguida, discutirmos os aspectos retratados nas falas das interlocutoras da pesquisa. São tecidas algumas considerações finais, considerando a fertilidade desse campo de pesquisas e de discussões que é a formação de professores.

Pressupostos básicos acerca do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores

Quanto à formação de professores, no âmbito das discussões e políticas educacionais, salienta-se a necessidade de revisão de concepções e organização de processos formativos docentes, tendo em vista a desvalorização histórica da profissão quanto à precarização da formação (quando a literatura mostra períodos históricos marcados pelo exercício de professores leigos), subsumindo-se a sua importância no contexto de questões relativas à educação.

Esse processo de desvalorização da profissão e da formação docente refletiu historicamente em baixos salários; em infraestrutura precária de cenários profissionais; em exaustiva jornada de trabalho, porque muitos professores precisam trabalhar em dois ou três lugares para elevar a renda; em um baixo *status* da profissão perante a sociedade, entre outros aspectos.

Nóvoa (1992) menciona a influência de dois processos antagônicos aos quais os professores de Portugal se viram expostos na década de 1980: uma profissionalização, que melhora o estatuto dos trabalhadores, eleva seus rendimentos e aumenta seu poder/autonomia; e uma proletarianização, que degrada o estatuto, os rendimentos e o poder/autonomia. Quanto a este, o autor destaca dois aspectos: a tendência em separar concepção de execução; e a intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e sobrecarga de atividades.

Esse processo não é circunscrito somente ao contexto de Portugal, mas ocorreu em outros países, a exemplo do Brasil. Ao mesmo tempo em que da década de 1980 até as duas primeiras décadas do século XXI foram perceptíveis significativos avanços quanto ao entendimento acerca da importância da formação de professores para a educação, para o ensino e para a valorização da profissão, os quais refletiram em ações na área, onde os docentes têm atuado em condições adversas, contraditórias e difíceis de superar.

No Brasil, os movimentos de educadores, a ampliação de espaços para debates e estudos, principalmente nos Programas de Pós-Graduação, bem como a influência de pesquisas internacionais deram margem à percepção da relevância de colocar a formação docente no centro das preocupações. Nessa esfera, Marques (2006) reitera que não obstante iniciativas pontuais, somente na época atual se torna uma questão pública relevante a preparação formal dos professores.

Merece consideração o fato de que, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que outras fontes e sujeitos vêm a se estabelecer como disseminadores da informação e do conhecimento, a cada dia mais se confirma a relevância do trabalho do professor na sociedade. Além de outros aspectos que justificam essa realidade, está o fato de o conhecimento firmar-se na sociedade contemporânea, a “sociedade do conhecimento”, como elemento extremamente valorizado.

Prova disso é o documento de 2010, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), presidido por Jacques Delors, que trata sobre a educação para o século XXI. Um dos pontos suscitados refere-se a aprender ao longo da vida. Nessa acepção, a comissão do documento evocou a utopia da

[...] sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, ou seja, as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação e a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e fatos, a educação deve permitir que todos possam coletar, selecionar, ordenar e gerenciar esse volume de informações e servir-se nele. (DELORS, 2010, p. 14).

Nota-se que o conceito de educação ao longo da vida supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente (DELORS, 2010), isto é, amplia-se a noção de educação, de ensino, bem como se adquirem novas compreensões e competências quanto ao trabalho dos professores.

Mais à frente, o mesmo documento dá pistas e recomendações, impondo a revalorização do *status* do professor para que a educação ao longo da vida venha a desempenhar a missão central que a comissão lhe atribui para o progresso da sociedade. Aduz, ainda, que os professores são afetados por esse imperativo de atualização de conhecimentos, estando previstas, para tanto, múltiplas formas de licença para formação ou de ano sabático.

O referido documento patenteia a importância que a formação e o trabalho dos professores no contexto da sociedade contemporânea devem assumir neste século XXI, revestindo-se de certa complexidade, até porque novas demandas e exigências são apresentadas, devendo-se estar atento às particularidades do exercício e da profissão docente, principalmente ao falar na necessidade de mudanças.

Importa apreciar o contexto escolar, seus limites e suas possibilidades, assim como seus determinantes e sujeitos. A formação de professores deve contribuir para preparar profissionais engajados, críticos e orientados efetivamente para a ação profissional docente; deve instigar os docentes para que busquem o conhecimento, por este ser o principal elemento, tanto para a crítica daquilo que o subjuga e o desvaloriza, quanto para a aquisição de autonomia e valorização.

Destarte, deve propiciar o desenvolvimento de reflexões sobre as relações entre o conhecimento sistematizado e o que acontece, a forma como acontece e por que acontece nas instituições educacionais, seja por meio da pesquisa ou da abertura de diálogos no coletivo da profissão.

Nesse sentido, os estudos e as discussões encaminham-se no sentido de propor alterações nos processos formativos de professores, nos parâmetros e nas concepções em que se fundamentam, apontando alternativas e novos caminhos, bem como formas de ser e estar na profissão.

A formação inicial é o primeiro momento formal de aprendizagem da profissão docente, correspondendo a um processo de preparo profissional e qualificação teórico-prática a partir da apreensão de conhecimentos fundamentais da área e suas principais teorias, promovendo aproximações ao trabalho e à profissão.

De acordo com Marques (2006), os protocolos da formação compõem o arcabouço estruturante das especificidades das profissões, do sentido político e dos direcionamentos teórico-práticos que imprimem à atuação profissional, competindo à educação organizar espaços e tempos formais para uma formação proposital, explícita e sistemática, atenta às especificidades de cada profissão, mas sem ignorar as dimensões plenas da vida humana e do exercício profissional no mundo dos homens. “Em sua qualidade de compreensão científica do mundo iluminado na ação humana, constrói-se o profissional capaz de orientar-se nos campos de sua atuação.” (MARQUES, 2006, p. 55).

Assim, a formação não é um processo neutro, mas composto de intencionalidades, onde devem ser considerados tanto o processo pedagógico, investindo na qualidade do ensino-aprendizagem, levando em conta o seu papel na formação de alunos historicamente situados, estes, sujeitos sociais e individuais; como pensar na formação do profissional do magistério, igualmente situado no tempo e no espaço histórico, sem deixar de reportar as questões políticas, sociais e econômicas.

A formação inicial, como processo intencional e sistemático de preparo profissional, deve considerar o proposto por Almeida e Pimenta (2014), quando asseveram que a formação precisa se fundar em um processo intencional e planejado. Nesse caso, a fim de provocar rupturas nas concepções dos estudantes sobre sua nova área profissional e o campo no qual atuarão, qual seja as escolas.

Essas concepções de que falam as autoras se deve ao fato de que o futuro professor já traz para os cursos de licenciatura ideias e juízos acerca da atuação docente.

[...] os estudantes, que por diferentes razões se inserem em cursos de licenciatura, são portadores de inúmeras representações e crenças sobre escolas particulares e públicas, sobre os modos e

significados de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pois foram alunos durante pelo menos 16 anos de suas vidas. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 24-25).

Trata-se de saberes do senso comum que passam a ser convertidos em aprendizagens a partir do olhar analítico e intencional de um futuro profissional do ensino, em processo de formação. Por isso, as referidas autoras salientam que o desafio para os cursos de licenciatura é justamente partir do que os estudantes trazem, do conhecimento de sua experiência como alunos por tantos anos, para começar a olhá-la como futuros professores, considerando-a como objeto de conhecimento, passível de pesquisas, análises, interpretações.

A vivência profícua por anos nas instituições nas quais atuarão os professores em formação é uma especificidade da profissão docente. Marcelo Garcia (2010) declara que os professores se veem expostos a um período prolongado de socialização prévia, a qual ele chama de “aprendizagem informal”. Marcelo Garcia apud Lortie (1975), descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam enquanto estudantes.

As imagens simbólicas e as recordações desse período da vida são trazidas para os cursos de formação, compondo parâmetros para concepções, juízos, valores e ações, os quais podem ou não ser superados, alguns ressignificados a partir de novos conhecimentos e saberes que o curso de formação proporciona. Dessa forma, revela-se um espaço de produção de conhecimentos profissionais, de revisão de pré-conceitos e pré-julgamentos, para a apreensão de saberes, fazeres e papéis da profissão.

O processo formativo dá-se ao longo da trajetória profissional, mas tem, na formação inicial, a base significativa para a efetivação de aprendizagens docentes, construção de saberes teórico-práticos e identidade docente. Assim, a formação profissional não finda ao término do curso de graduação, mas nela constrói seu alicerce.

A formação inicial representa um espaço no qual o professor vivencia questões preliminares do exercício profissional, sendo inescusável o reconhecimento de sua fertilidade como *lócus* de

aprendizagens docentes, o que significa, por um lado, avançar na busca de superação de propostas formativas centradas na racionalidade instrumental ou tecnocrática e, por outro, implica valorizar a articulação teoria/prática como possibilidade de se efetivar a formação de docentes críticos e, sobretudo, criativos (BRITO, 2011).

E é nesse espaço, o da formação inicial, que é concebido e realizado o Estágio Supervisionado, que possibilita a vivência de situações profissionais, de aproximação das escolas, de atuação junto a profissionais experientes, entre outros aspectos. Sendo a formação inicial espaço de preparação profissional, o estágio, como um de seus componentes, deve contribuir para o processo formativo.

Assim como as outras disciplinas, o Estágio Supervisionado possui suas dimensões formativas, as quais lhe conferem especificidade e importância no conjunto do projeto do curso, acima de tudo porque promove a aproximação de contextos institucionais e a vivência da prática pedagógica, bem como porque é espaço profícuo para a reflexão sobre teoria e prática enquanto dimensões indissociáveis na prática docente concreta.

A questão gira em torno de que “[...] entre as matérias universitárias e as práticas se produz um enriquecimento mútuo: cada componente do processo formativo se complementa com o outro e melhora a partir do outro.” (ZABALZA, 2014, p. 110).

Para Freitas (1996),

[...] é o momento do estágio o espaço privilegiado, durante o curso de Pedagogia, para podermos confrontar as concepções teóricas sobre a educação, a escola e o ensino, construídas durante o curso, com as opções de trabalho, o compromisso com a educação e a escola pública e a realidade do trabalho pedagógico escolar. (FREITAS, 1996, p. 97).

Essa visão contrapõe-se às concepções burocráticas, pragmáticas e simplistas sobre as disciplinas de estágio nas licenciaturas – as quais ainda vigoram com certa relevância, mas assinala a sua potencialidade como espaço de produção de conhecimentos teórico-práticos e de efetivação de aprendizagens docentes, consideráveis no processo de

preparação formal para o exercício da docência, sendo essencial a compreensão pelos estagiários do lugar que o estágio ocupa em sua formação e a forma como devem encarar as experiências futuras.

A prática de ensino, concebida em grande parte por possibilitar a cópia e reprodução de modelos, dentro da racionalidade técnica, tem passado por uma série de modificações a fim de responder aos desafios impostos pelos questionamentos que tem sofrido, com o intuito de transformar-se em uma experiência de formação profissional onde são produzidos saberes (MONTEIRO, 2002).

Os questionamentos que os Estágios Supervisionados têm sofrido dizem respeito às limitações e às dificuldades retratadas no início desse capítulo, quais sejam: supervisão e acompanhamento precário; caráter burocrático e simplista da avaliação dos estagiários e da escrita de relatórios finais; distanciamento entre universidade e escola; resistência de algumas escolas para receber estagiários e ausência de uma recepção apoiada e solidária pelos profissionais; pouca ou ausente reflexão crítica e fundamentada dos aspectos observados e vivenciados.

Metodologia da pesquisa

A abordagem da pesquisa é qualitativa, esta que vem se desenvolvendo de forma ampla, precipuamente no campo das ciências sociais e na educação. Isso deve-se, entre outros fatores, ao questionamento quanto à capacidade dos pressupostos e métodos quantitativos na produção do conhecimento científico, na esfera do social e humano.

Chizzotti (2003) esclarece que a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, tanto procurando encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados atribuídos pelas pessoas.

O método da pesquisa é a narrativa, que é um dos principais expoentes da pesquisa qualitativa, sobretudo na área da educação e, mais especificamente, em estudos acerca da profissão docente, como reiteram Pfaff e Weller (2013).

Parte-se da compreensão de Souza (2007), de narrar como enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual se constrói um sentido e se dá um significado, garimpando na memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado.

A técnica de produção de dados utilizada foi a entrevista narrativa (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002), com uso de uma questão geradora como instrumento que estimula o entrevistado a falar sobre a sua vida ou determinado momento dela. A questão geradora tanto delimita o ponto em que se deve centrar a narrativa como dá liberdade para que o entrevistado escolha os aspectos que deseja retratar.

O método para sistematização e análise dos dados foi a análise de conteúdo, com base em Poirier, Valladon e Raybaut (1999), que permitiu a construção de um plano de análise e, orientado por ele, a delimitação de eixos e indicadores.

Dez professoras em formação inicial em Pedagogia, que estavam realizando Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, foram as interlocutoras do estudo, cujo campo da pesquisa é uma instituição de Ensino Superior. Na sequência, são apresentados e discutidos dados da pesquisa, em diálogo com os autores que embasam o estudo.

O Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes: relatos de professores em formação inicial

Um dos aspectos que colaboram para a caracterização do Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes é a possibilidade de o professor em formação inicial construir e reconstruir aprendizagens com professores experientes, seja dialogando ou a partir da observação de suas práticas. Nessa pesquisa, compreende-se como professores experientes aqueles que acompanham os estagiários durante a realização das atividades na sala de aula; bem como os docentes das disciplinas de Estágio Supervisionado na instituição de Ensino Superior.

Em muitos casos, a pouca experiência de professores em formação inicial, a sua identidade profissional em início de construção

e a falta de um arcabouço de saberes teórico-práticos consistente, podem dificultar uma compreensão satisfatória quanto aos modos de agir em diversas situações do cotidiano da profissão, tornando requisito fundamental e ideal nos Estágios Supervisionados o papel exercido pelos supervisores, tanto no âmbito da instituição de Ensino Superior quanto das escolas.

A supervisão e o acompanhamento são aspectos asseverados pela lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008), artigo 3º, parágrafo 1º: “[...] o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente.”.

Os professores experientes das escolas exercem papel preponderante na construção de aprendizagens docentes de professores em formação inicial, tornando-se referências, a partir da observação de suas práticas, como expressam as falas das interlocutoras Chapeuzinho Vermelho e Wendy; na troca de experiência e aprendizagem mútua, como explícita a fala de Gru.

Quanto à observação empreendida por Chapeuzinho e Wendy, importa retomar as concepções de estágio, a que tem a prática como imitação de modelos e a que tem a prática como instrumentalização técnica (LIMA; PIMENTA, 2012). Essas formas de aprender não devem ser desconsideradas, pois até certo ponto e em determinado momento, oferecem parâmetros para a aprendizagem docente.

No entanto, a formação e os Estágios Supervisionados circunscritos apenas a esses moldes, de imitação de modelos e aquisição de técnicas, apresentam limitações, pois reduzem o trabalho do professor a uma atividade pragmática, acrítica e mecânica, não coadjuvando para a formação de um intelectual crítico, reflexivo e autônomo.

Importa considerar que, independentemente de o professor em formação inicial intencional de modo mais explícito reproduzir modelos e técnicas, ou quando os toma por base, reconstruindo-os e ressignificando-os, trata-se de uma decisão política tomada no processo de aprendizagem.

Assim, a observação de práticas modelares e das técnicas empregadas em sala de aula, e mesmo a tentativa de reprodução

delas, fazem parte do “[...] caráter de construção do conhecimento profissional [...]”, e a “[...] construção pessoal desse tipo de conhecimento [...].” (MIZUKAMI, 2002, p. 48), até que se atinjam níveis mais relevantes de autonomia e consciência profissional.

O que importa é que os professores em formação inicial nos Estágios Supervisionados tenham consciência de que as práticas pedagógicas são situadas, contextualizadas, intencionais e desenvolvidas a partir de diversas influências, de forma que não se referenciem de forma acrítica e meramente reprodutiva, e cada professor tenha a sua identidade, sua trajetória pessoal e profissional.

A interlocutora Gru, além de ter efetivado aprendizagens com as professoras da escola, conta que uma delas lhe disse que aprendeu muito com ela. Dessa forma, se expressa a concepção de que os Estágios Supervisionados se caracterizam como espaços de aprendizagens docentes, não somente para professores em formação inicial, mas também para outros sujeitos envolvidos, em especial professores experientes.

Maciel (2015, p. 16) discursa sobre a ação formativa do Estágio Supervisionado, na condição de espaço fecundo de aprendizagens para o professor em formação, considerando-os como os que se consideram inacabados e dispostos a continuar sua trilha formativa. “O estágio, sob esse ponto de vista, se configura em possibilidade de formação a todos que o vivenciam: licenciandos e licenciados.”

A aprendizagem docente é contínua, e acontece de maneira proveitosa a partir da troca de experiências, no aprender com o outro, mesmo quando este dispõe de menos experiência, o que não quer dizer que não tem nada para ensinar, para contribuir. É sempre tempo, lugar e oportunidade para se aprender, reconstruir e ressignificar o que se sabe.

Os relatos das interlocutoras mostram que uma das maneiras pelas quais o Estágio Supervisionado se caracteriza como espaço de aprendizagens docentes é a oportunidade de construir e reconstruir aprendizagens com professores experientes, assim como a situação inversa, reiterando que a aprendizagem docente é contínua e marcada pelo diálogo e pela troca de experiências.

Outro aspecto que caracteriza o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes é por proporcionar a vivência nos contextos profissionais. De modo recorrente, licenciandos carregam durante o curso a expectativa de ser o Estágio Supervisionado o momento de vivência em contextos profissionais, porque os contatos com a realidade da escola e, principalmente da sala de aula, durante o curso, são poucos, algumas vezes resumidos a visitas às instituições, ou atividades pontuais, por meio de outras disciplinas, não proporcionando uma participação efetiva em situações de trabalho docente e prática pedagógica.

O número maior de disciplinas de fundamentação teórica no currículo do curso de Pedagogia colabora para que os professores em formação inicial anseiem pela construção de um conhecimento nos contextos profissionais, e a aprendizagem do saber-fazer e do saber-ser professor, ainda no processo formativo.

As interlocutoras da pesquisa destacaram a importância dessa vivência nos contextos profissionais possibilitados pelo Estágio Supervisionado, enfatizando a questão de poderem ver de perto o trabalho que se desenvolve em sala de aula, os desafios, os problemas, as especificidades das práticas docente e pedagógica.

As falas das participantes da pesquisa desvelaram que os estudos e as discussões na academia ainda não permitem aos alunos entender o contexto da escola e da sala de aula de modo aprofundado, ou que se dão de modo distante, fazendo com que os Estágios Supervisionados, de modo especial, ao possibilitarem a vivência nos contextos profissionais, transformem-se em momentos significativos da formação.

As falas das interlocutoras Lindinha, Mayslla, Mônica e Chapeuzinho Vermelho ostentam a relevância atribuída à aprendizagem que acontece nos contextos profissionais, na vivência de situações do trabalho docente, complementando e algumas vezes divergindo das aprendizagens profissionais construídas na academia.

Embora os documentos mais recentes que organizam e dão diretrizes para os cursos de formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL,

2002), proponham que teoria e prática percorram todo o curso, em diferentes disciplinas, percebe-se que a expectativa de que o Estágio Supervisionado seja o momento da prática⁹ ainda vigora.

Freitas (1996), empreendendo análise de relatórios de estágios nas escolas públicas de Ensino Fundamental, constatou a expectativa de “aplicar” a teoria à prática; a de vivenciar a experiência docente articulando teoria e prática; a concepção de prática justaposta à teoria, como algo que “complemente” a formação teórica.

No caso de professores em formação inicial, ainda inexperientes, os problemas, as dificuldades e as solicitações que emergem nos contextos profissionais dos estágios os inquietam, pois, de maneira geral, deparam-se com uma realidade não linear, nem prescrita em manuais ou em livros, daí porque a interlocutora Lindinha informou que a realidade não é como apontada na teoria. Ainda há o fato de que não conseguem perceber a indissociabilidade entre teoria e prática, faltando-lhes discernimento quanto às teorias que subjazem às práticas, e a compreensão destas de forma contextualizada.

É necessário pontuar, igualmente, que o Estágio Supervisionado é um trânsito entre diferentes culturas institucionais, de instituições de diferentes níveis de ensino, com características, objetivos, estrutura e funcionamento diversos, sendo inescusável compreender suas culturas específicas e o que as aproxima, a fim de não incorrer em mútuas acusações (LIMA; PIMENTA, 2012).

Consoante Mayslla, a prática é diferente porque se está cotidianamente vivenciando situações específicas do trabalho docente, e percebendo como elas acontecem concretamente. Da mesma forma ocorre com a interlocutora Mônica, ao indicar que o Estágio Supervisionado lhe proporcionou uma vivência direta em sala de aula.

⁹ Conforme Pimenta (2010), o exercício profissional de professores, no Brasil, desde suas origens, requer o cumprimento apenas do estágio curricular. Talvez por isso se tenha criado a expectativa de que o mesmo deve possibilitar a aquisição da prática profissional, especialmente a de dar aulas. Por isso, costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica.”

A oportunidade de estar nesse espaço, ainda no processo formativo, é um momento significativo, por vezes de descoberta e construção de novos conhecimentos, bem como de reconstrução dos já existentes, configurando-se em um “[...] laboratório pedagógico de aprendizagem docente.” (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 159), ansiados pelos professores desejosos de ver como de fato acontece o movimento cotidiano em sala de aula.

Para Chapeuzinho Vermelho, no Estágio Supervisionado aprende-se de acordo com a realidade, construindo a própria prática, pois se está, ao mesmo tempo, na condição de aprendiz e de professora, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem de alunos reais, respondendo aos anseios, às responsabilidades e às demandas da prática docente. Ela situa seu posicionamento no contexto da formação acadêmica, compreendendo o Estágio Supervisionado como momento privilegiado para essa construção de conhecimentos nos contextos profissionais.

As aprendizagens docentes construídas nos Estágios Supervisionados assumem relevância pela responsabilidade de estar em um contexto profissional real. No caso de professores em formação inicial que, anteriormente ao ingresso no curso, tinham experiência apenas como alunos ou em outras áreas profissionais distintas da docência, a magnitude do estágio deve-se ao fato de ser uma iniciação profissional.

Esse conhecimento nos contextos profissionais possibilitou à Narizinho a superação do medo que sentiu antes da ida aos estágios, inicialmente na Educação Infantil e, posteriormente, quando do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Quando provocada a falar a respeito do sentido desse medo, ela relatou que sentiu medo dos alunos, do que ia se deparar ao chegar na sala de aula e com a realidade que iria encontrar.

Nesse sentido, o primeiro aspecto a considerar é que o fato de os professores em formação inicial terem conhecimento das condições das escolas públicas de educação básica, muitas vezes com precária infraestrutura, bem como as questões sociais que fazem parte do trabalho do professor nessa realidade, acarreta medo quanto ao que poderão encontrar e aos desafios que terão de enfrentar.

Em segundo lugar, é nos Estágios Supervisionados que, de modo especial, será exigido do professor em formação inicial uma postura mais ativa em seu processo de aprendizagem, implicando em envolvimento pessoal e direto em diferentes situações da profissão e do trabalho docente, podendo causar certa ansiedade e medo.

Para Zabalza (2014), eles saem do nicho protetor da academia e precisam adaptar-se a um contexto novo, com regras e expectativas muito diferentes das que caracterizam a vida universitária, e essa novidade e incerteza inicial geram uma notável ansiedade. Assim, a partir da análise das falas das interlocutoras, pode-se inferir que o Estágio Supervisionado se caracteriza como um espaço de aprendizagens docentes por possibilitar a vivência em contextos profissionais, promovendo uma aprendizagem contextualizada, a partir da realidade concreta.

As vivências nos contextos profissionais nos estágios podem possibilitar a superação do medo e da ansiedade iniciais, por permitirem experimentar o trabalho docente e a resolução de situações problemáticas, com mais confiança e segurança. Permite, sobretudo, a construção de julgamentos próprios.

Considerações finais

A teoria e a prática são indissociáveis na realidade concreta, na prática e na formação profissional. Por essa razão, entre outras, as disciplinas acadêmicas que possibilitam aos licenciandos esse contato direto com a realidade e tudo o que ela comporta, são tão importantes, sobretudo se considerarmos a crítica de que os cursos de licenciatura são por vezes “muito teóricos”.

O curso de Pedagogia, ao se configurar de modo a proporcionar aos formandos a realização de três Estágios Supervisionados, na docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bem como na gestão, dá-lhes a oportunidade de consolidar aprendizagens docentes com professores experientes, seja com eles dialogando, seja observando suas práticas, estas premissas de saberes docentes, de significados, de valores, enfim. A vivência durante um certo

período nas escolas é outro importante aspecto nesse período da trajetória formativa. O ambiente escolar é, por excelência, local de aprendizagens docentes.

Os resultados dessa pesquisa reiteram essas percepções e indicam a importância de manter o diálogo, a discussão e a revisão desse componente formativo, como espaço sobretudo de possibilidades formativas, a serem vislumbradas e exploradas por docentes, discentes e pelas instituições envolvidas: escola e universidade, entendendo que a formação de futuros professores é de interesse de ambas.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

BRITO, Antônia Edna. A narrativa escrita como ferramenta de reflexão crítica no estágio supervisionado. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 2012, Campinas – SP, UNICAMP. **Anais...** Campinas, SP: Junqueira & Marin, 2012. Livro 2. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/endipec/smartys/templatess/arquivos_template/.../3923d.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

_____. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 56/2, set. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, ano/v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MACIEL, Emanoela Moreira. **Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio**: desvendando horizontes formativos. 2015. 145 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Niciletti. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. Oeiras, PT: Celta, 1999.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em educação. In: _____ (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 12-28.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

A Construção do Pensamento Crítico-Reflexivo: um Estudo com Filosofia para Criança

Carla Daiane Alencar Mendes

O presente capítulo analisa a construção do pensamento crítico-reflexivo em crianças que estudam Filosofia nos primeiros anos do ensino fundamental. Apresenta, ainda, o conceito de reflexão, tendo como base teórica a construção elaborada pelo filósofo, pedagogo e psicólogo norte-americano John Dewey. Consiste em uma pesquisa (auto)biográfica, em que apresenta narrativas de vida, ou seja, as experiências vividas por uma professora que ministra Filosofia para as crianças do segundo ano do ensino fundamental. Para tanto, analisa as experiências da professora com a utilização da obra intitulada “Como Pensamos”, do ano de 1959. Este estudo dialoga com Dewey (1959), visto suas concepções que tratam o professor como crítico-reflexivo, mesmo que pouco abordado, embora seja um dos principais teóricos que fundamentam a temática em discussão neste estudo. O estudo se utilizou da observação participante, entrevista, oficinas de desenhos e contação de histórias. Os dados obtidos com estas técnicas foram analisados e interpretados, utilizando como metodologia a Análise de Conteúdos, segundo a orientação de Macedo (2000).

Ao estudarmos sobre o ensino de filosofia para crianças, sentimos a necessidade de nos aprimorar na questão da construção

do pensamento crítico-reflexivo em crianças do ensino fundamental. Assim, resolvemos estudar a temática, baseado na obra de Dewey (1959), pois este é considerado pioneiro nas considerações sobre reflexão, o que é indispensável no ensino de filosofia com crianças.

Analisamos também as experiências vividas por uma professora que ministra filosofia para as crianças do segundo ano do ensino fundamental, tendo como um dos objetivos de sua prática educativa despertar a construção do pensamento crítico-reflexivo, abordado por Dewey.

Esse embasamento teórico, juntamente com as experiências e narrativas de vida da professora, levou-nos à seguinte indagação: Como o pensamento crítico-reflexivo se constrói nas crianças que estudam filosofia nos primeiros anos do ensino fundamental?

A resposta a esse questionamento será apresentada tanto na abordagem teórica da referida obra, quanto nas análises das narrativas da professora, possibilitando, assim, uma ampla compreensão da temática em foco.

A importância deste trabalho se dá a partir do momento que mostramos a construção do pensamento crítico-reflexivo em crianças do ensino fundamental por meio das narrativas de uma professora que ministra filosofia no segundo ano do ensino fundamental. Como resultado conclui-se que a construção do pensamento crítico-reflexivo é bem mais desenvolvida em crianças que estudam Filosofia desde os primeiros anos do ensino fundamental.

A construção do pensamento crítico-reflexivo em crianças do Ensino Fundamental segundo as concepções deweyanas

O objetivo principal de ensinar filosofia para crianças é formar cidadãos completos e indivíduos ativos, desenvolvendo seu espírito crítico e sua autonomia individual no seio de uma sociedade democrática. Notamos aqui a presença do pragmatismo de Dewey (1959), no qual esses últimos são aspectos fundamentais. Pode-se dizer, então, que sua abordagem educativa está diretamente ligada ao propósito do ensino de filosofia, vindo a contribuir com um projeto de educação para crianças, orientado por conceitos, princípios,

valores e objetivos comprometidos com desenvolvimento integral dos educandos como cidadãos.

As experiências pessoais das crianças, bem como os seus interesses são bases das discussões filosóficas nas aulas, tendo no processo de pensamento um meio para se atingir a compreensão da pessoa e para resolver os problemas fundantes. Dewey (1959), com sua visão de educação, tentou desenvolver os fundamentos de uma educação democrática, na qual o processo de aprendizagem se faz com o trabalho de campo, de projeto e de aprendizagem cooperativa.

O método pedagógico do filósofo norte-americano é baseado em uma educação na qual as ideias só têm importância se servirem como estratégias para resolução de problemas reais. Sua pedagogia tem como um dos principais objetivos educar a criança como um todo, ou seja, emocional, física e cognitivamente. A criança passa a ser estimulada a pensar por si mesma, promovendo, assim, a autonomia intelectual e emocional, de modo que atividades criativas ganham destaque nesse processo. Dewey acredita que o sistema político que melhor permite o desenvolvimento dos alunos é a democracia, por isso, ele defende uma educação democrática, dentro do seu método.

O seu modelo pedagógico se baseia em alguns princípios, entre eles: o da atividade – estabelece que o conhecimento é fruto da experiência, que a atividade do aluno é essencial, é o motor para o processo de aprendizagem; o da utilidade – orienta que não devemos perder tempo com assuntos e currículos que não proporcionem uma aprendizagem útil às crianças; o da união dos meios e fins – preconiza que toda aprendizagem das crianças deve ter como fim a resolução de problemas reais da vida. Para Dewey, a escola é vista como um espaço que o princípio democrático prevalece, todos participam das decisões. Para finalizar o círculo educativo surge o princípio científico, valorizado com a pesquisa científica em sala de aula. Os alunos apresentam um problema, formulam uma hipótese que leva a um ensaio. O resultado desse ensaio nos leva ao conhecimento. Dewey tem no ato de educar o processo de ajudar os alunos a pensar bem, demonstrando, com isso, que qualquer ação educativa deve provocar a reflexão do aluno.

Observamos, então, a relação existente entre o pragmatismo e o ensino de Filosofia para crianças, na perspectiva filosófica de Dewey, que vem ao encontro da construção do pensamento crítico-reflexivo das crianças. Sobretudo, porque o pragmatismo introduziu métodos ativos de participação dos alunos em sala de aula. Esse ponto é bastante importante no ensino de Filosofia para crianças, ao exigir a participação dos alunos em sala de aula.

Nessa perspectiva, a criança que estuda Filosofia desde os anos iniciais tem mais chance de desenvolver o perfil descrito, potencializando também seu pensamento crítico e novas ideias, usando-as para transformar a educação e o mundo ao seu redor. Assim, Ozmon (2004, p. 130) nos diz:

O pragmatismo não só examina modos tradicionais de pensar e fazer e, quando possível, busca incorporá-los à vida cotidiana, mas também endossa a criação de ideias novas para lidar com o mundo no qual vivemos, sempre em processo de mudança.

O ensino de Filosofia para crianças desde os anos iniciais busca desenvolver uma prática reflexiva e investigativa na sala de aula, com a participação de todos. Nesse sentido, Dewey enfatiza a necessidade de aprender a pensar e não apenas memorizar conteúdos, o que também se espera que aconteça com essas crianças que estudam Filosofia desde cedo. Defende, nesse sentido, a democracia e a liberdade de pensamento como instrumento para a manutenção emocional e intelectual das crianças. Para o Filósofo, o interesse por pedagogia nasceu da observação de que a escola de seu tempo continuava, em grande parte, orientada por valores tradicionais e não acompanhava os avanços políticos e sociais. Dewey defende a valorização da capacidade de pensar dos alunos, a necessidade de prepará-los para questionar a realidade, de unir teoria e prática e de problematizar, entende, que a atividade prática e a democracia são importantes fatores na educação.

No pragmatismo, as ideias só têm importância quando servem de instrumento para a resolução de problemas reais. Segue o princípio de que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos estudados, passando a ser estimuladas a experimentar

e a pensar por si mesmas. Cabe à escola promover situações de cooperação, em vez de lidar com as crianças de forma isolada.

Percebe-se ainda outras influências nesse movimento pedagógico, como nos diz Daniel (2000, p. 11):

[...] quando se examinam, do ponto de vista histórico, os antecedentes filosóficos da Filosofia para Crianças, descobre-se que esta se nutre, com toda naturalidade, do pensamento de John Dewey e de outros autores que pertencem à tradição pragmatista, entre os quais Charles Sanders Pierce, George Herbert Mead e Justus Buchler. Este último já observara que a Filosofia para Crianças ‘ajuda a filosofia a redescobrir suas raízes’.

Dewey foi um dos primeiros a chamar a atenção para a capacidade de pensar dos alunos. Para ele, o objetivo da escola é ensinar a criança a viver no mundo. O aprendizado ocorre quando elas são colocadas diante de situações reais. Ainda no entendimento desse autor, educar é incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparar pessoas para transformar algo. A educação tem que ser reflexiva para resultar em novos conhecimentos, e a inteligência dá ao homem a capacidade de modificar o mundo ao seu redor. Acerca do autor em referência, Oliveira (2004, p. 27) afirma: “[...] Dewey age sobre o ideário do movimento brasileiro das escolas novas na defesa da escola democrática que forme um ‘homem novo’ para uma sociedade em processo acelerado de transformação.”.

A Filosofia de Dewey defende liberdade intelectual para os alunos, em que os professores devem apresentar os conteúdos na forma de questões ou problemas e jamais dar respostas prontas, usa procedimentos que fazem o aluno raciocinar e elaborar seus próprios conceitos para depois confrontá-los com o conhecimento sistematizado, com a convicção de que a educação deve se preparar para a vida, promovendo seu desenvolvimento. Portanto, estudar filosofia desde as séries iniciais favorece o desenvolvimento de pensamento crítico das crianças desde cedo. Para tanto, é necessário que crianças e jovens tenham uma iniciação filosófica substancial como instrumento de uma vida boa, no sentido de pensarem criticamente.

Quando inserimos questões de iniciação filosófica para as crianças, estamos propondo a elas um espaço investigativo para melhor compreenderem temáticas filosóficas e questões de seu cotidiano, para que possam desenvolver sua capacidade de pensar melhor, pensar criticamente. Para se fazer Filosofia, é necessário o diálogo, tornando esse espaço investigativo-dialógico. Sobre isso, Lipman (1990, p. 61) assinala:

O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar.

Lorieri (2004) destaca que este espaço de iniciação filosófica precisa estar presente se quisermos gerações não conformistas e, portanto, participativas na construção de um mundo com referências mais claras, porque mais bem pensadas por todos, ainda que sempre em questão. Assim, Lipman (1994, p. 55) assevera:

Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva aos seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva.

Percebemos o quanto a Filosofia pode contribuir no sentido de as crianças transformarem o mundo à sua volta, razão por que discutimos a importância de começarem a estudar filosofia desde as sérias iniciais, a fim de desenvolverem seu pensamento crítico, aspecto que será abordado a seguir, tratando acerca de como se constrói o pensamento crítico-reflexivo.

Para chegarmos ao objetivo de analisar a contribuição do ensino de Filosofia no desenvolvimento do pensar crítico das crianças no ensino fundamental, fez-se necessário, inicialmente, sabermos como se constrói o pensamento crítico-reflexivo, pois levar a discussão filosófica para as crianças é algo estimulante, mas somente conseguiremos esse intento se, antes, construímos seu pensamento crítico-reflexivo, tendo em vista a representatividade que essa modalidade de pensar promove ao fortalecer e empoderar a aprendizagem de crianças, jovens, e adultos que, a rigor, têm demonstrado reduzida capacidade para ler e entender um texto, tendo em vista que, desde as séries iniciais, não lhes foi oportunizado exercitar o pensar crítico e o pensar reflexivo.

Primeiramente, procuramos entender o sentido de reflexão. Para Dewey (1959, p. 13), o pensamento reflexivo é a melhor maneira de se pensar. Esse é “[...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.”. Configura-se, por conseguinte, a distinção entre o simples ato de pensar e o ato de pensar reflexivamente, que, para Dewey (1959, p. 18), é a melhor maneira de se pensar, significando, como nos diz esse autor: “Um ativo prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega.”.

É um pensamento baseado nos argumentos e que chega a uma conclusão. Comparando-se com outras categorias de pensamento, é possível o entendimento de que, somente o pensamento reflexivo é capaz de “[...] firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio”. Dewey nos afirma que o pensamento reflexivo visa a uma conclusão e que deve nos conduzir a algum lugar e nos remeter a indagações. Para Dewey (1959, p. 20), “[...] examinar até que ponto uma coisa pode ser considerada garantia para acreditarmos em outra, é, por conseguinte, o fator central de todo o ato de pensar reflexivo ou nitidamente intelectual”. Não esquecendo que outro fator importante no pensamento reflexivo é a submissão de conclusões a provas.

Pode-se dizer que a capacidade de pensar é o que difere o homem dos outros animais, pois o distancia de ações simplesmente

impulsivas ou rotineiras, sendo que, pelo pensamento, o ser humano pode planejar-se de acordo com fins ou propósitos dos quais tem consciência, agindo intencionalmente para atingir seus objetivos.

Em se tratando do pensar como um traço distintivo do homem, percebe-se que o pensamento é um tema recorrente na filosofia e aparece com a mesma ou semelhante concepção em vários pensadores. Para Dewey, o pensamento como fonte de conhecimento seguro, pode ser denominado de ciência. Sua intenção é explicar como se chega a determinado conhecimento, ou seja, como se chega a alguma conclusão por meio do pensamento reflexivo. Isso é um processo que demanda hábitos que envolvem examinar um assunto para verificar se pode ser comprovado ou não, de modo a se chegar a uma conclusão empiricamente comprovada e que se possa dar o nome de “conhecimento”. Pode-se dizer que, para desencadearmos o pensar reflexivo, alguns princípios são bem-vindos, de acordo com as concepções de Dewey (1959).

O primeiro é o dado sensorial, que diz respeito ao valor atribuído por Dewey às sensações e à experiência como constituintes de um primeiro momento do processo de conhecer. O dado sensorial é o elemento desencadeador do pensar reflexivo, o qual comporta uma série de operações de raciocínio. Essas operações são etapas sucessivas do pensar reflexivo, que, de acordo com Dewey (1959, p. 111), são:

[...] da situação perturbadora apreendida sensorialmente ou intelectualmente, decorrem sugestões de solução, seguidas da intelectualização da perplexidade, o que leva à constituição de um problema; uma hipótese orienta novas observações, a fim de verificar a sua pertinência; o raciocínio, que é o exame das ideias mediante novas observações, pode ocasionar a rejeição, modificação ou desenvolvimento da hipótese, a qual é, finalmente, submetida à verificação por meio da ação, de maneira a obter uma conclusão.

O segundo está relacionado à noção de conhecimento como investigação, que, segundo Dewey (1959, p. 111), “[...] o pensar reflexivo é a investigação que tem por objetivo criar uma situação

nova, clara, coerente e harmoniosa, em que antes havia dificuldade, confusão, perturbação ou obscuridade.”.

O terceiro está relacionado ao processo psicológico, em que se formalizam os conhecimentos científicos e estes podem ser comunicados por meios silogísticos. No final desse processo, que é o ato global da pesquisa, momento em que se exige todo saber formalizado, visto que nada se instala de imediato em nossa consciência, de modo que é necessário, antes, um contato problematizador com o objeto em causa.

A forma de racionalidade concebida por Dewey traduz um meio investigativo de conhecer que se desenvolve por meio de atitudes abertas e interrogativas, abraçando opiniões e argumentações diferentes, de modo a consolidar princípios, ou seja, estabelecer os conhecimentos científicos em sua forma final. Ele propõe que os professores usem a investigação como recurso central de suas práticas pedagógicas. Em sua opinião, o professor deve ensinar o aluno a pensar reflexivamente, ou seja, de modo investigativo. Com isso, pretende mostrar a necessidade de se fazer da educação um espaço para o desenvolvimento do pensar crítico e do pensar reflexivo. O que Dewey propõe é a possibilidade de “pôr à prova” o conhecimento, submetendo hipóteses à verificação, de maneira a atingir o fim pretendido, tornando, assim, o conhecimento como ferramenta para novas situações desafiadoras.

Ao trazermos essa concepção deweyana sobre o pensamento para este estudo, emerge a compreensão de que o objetivo de se ensinar filosofia para crianças, desde os primeiros anos do ensino fundamental, é justamente este, torná-la um ser investigativo, desenvolver sua capacidade de pensar crítica e reflexivamente. Percebemos, então, a importância do pensamento para a vida e a necessidade de exercitá-lo para que se realizem suas melhores possibilidades, não as piores. Na sequência, serão apresentadas as narrativas de vida, ou seja, as experiências de uma professora que vivencia na prática tudo isso apresentado acima, pois ela ministra filosofia para crianças do segundo ano do ensino fundamental.

A prática filosófica com crianças: narrando as experiências de uma professora do segundo Ano do Ensino Fundamental

Nessa parte do estudo apresentamos as narrativas da professora que ministra filosofia no segundo ano do ensino fundamental. Os sujeitos do estudo são os 20 (vinte) alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola particular e a professora da referida turma. Para tanto, e também com o intuito de alcançarmos os objetivos deste estudo, dividimos o presente texto em duas categorias de análise: A – Ensinando Filosofia para crianças e B – Desenvolvendo a habilidade do pensar.

A. Ensinando Filosofia para crianças

Para analisarmos os dados desta categoria de estudo, propomos sua divisão em três subcategorias. Na primeira, intitulada “Do profissional”, analisaremos a profissional que ministra a disciplina Filosofia para as crianças; na segunda, intitulada “Da disciplina”, analisaremos os conteúdos da disciplina Filosofia que são ministrados para as crianças; e, na terceira, intitulada “Da metodologia”, analisaremos a maneira como a disciplina Filosofia é ensinada às crianças.

Do profissional

A partir de questões voltadas ao ensino de filosofia para crianças, evidenciando a formação do profissional, procuramos identificar, por meio da entrevista aberta, aspectos que caracterizam esse professor como um profissional que oriente as crianças no desenvolvimento das habilidades de pensar criticamente, já que a Filosofia é pouco acolhida no universo acadêmico e no processo de formação dos professores.

Sobre a formação da Professora da turma do 2º ano do ensino fundamental da escola campo desta pesquisa, observamos os seguintes dados: licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e licenciada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Em relação ao tempo de trabalho docente, a Professora leciona desde 2003, atuando em escolas privadas. Na escola privada onde

ocorreu esta pesquisa, trabalha há oito anos, com uma carga horária de 20h semanais, trabalhando somente pela manhã.

Quanto às áreas de atuação, a Professora revela ter trabalhado sempre no ensino fundamental, começando com 2º, 3º, 4º e 5º anos e, depois, por ter o curso de Letras/Português, lecionou do 6º ao 9º ano. Atualmente, trabalha há oito anos na mesma escola (campo desta pesquisa), atuando apenas com o 2º (segundo) ano do ensino fundamental, onde ministra também as aulas de filosofia para essas crianças. Sobre a disciplina filosofia, a Professora afirma:

[...] eu acho que é uma disciplina muito importante porque é nessa disciplina que a criança dá seu ponto de vista. Podemos perceber os questionamentos, percebemos que elas gostam de participar com assuntos do seu dia a dia, elas gostam muito de expor o que elas estão pensando, de dar sua opinião e para a formação delas isso é muito importante. (Professora)

A Professora expressa que, é nessa disciplina que as crianças expõem seu ponto de vista, sua opinião, falam sobre o que estão pensando, momento em que são provocadas e questionadas, desenvolvendo assim, habilidades do pensar. Este é, pois, o perfil que se espera do professor que ministre filosofia para crianças, um profissional que discuta sobre fatos da realidade, desperte atitudes de curiosidades nas crianças, no que se refere à capacidade de criatividade, às habilidades cognitivas, ao raciocínio lógico.

Nesse sentido, o professor tenta desenvolver nas crianças as habilidades do pensamento. Notamos aqui as ideias de Lipman (1990), que pensa o filosofar como uma atividade de reflexão crítica e de conhecimentos que são úteis para a vida. Pensa ainda que o filosofar não se limita a repassar conteúdos filosóficos, baseados em acontecimentos passados, e sim, vinculados às vivências presentes, ao dia a dia, aos desafios atuais vividos por elas. O professor de filosofia, para o referido teórico, ao trabalhar com crianças, exerce o papel de um facilitador e deve dispor de técnicas, recursos e estratégias para comunicar-se e para intervir no sentido de manter e aprofundar a conversa, permitindo que a criança alcance as características de um diálogo filosófico.

Vale lembrar que a Professora da turma não tem formação em filosofia. O profissional deste ano (2º ano do Ensino Fundamental) tem que ser o pedagogo, pois esse profissional, ao fazer o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, recebe o conhecimento básico de várias matérias, ao cursar Filosofia da Educação e as metodologias específicas de: Ciências, Matemática, História, Geografia, Educação Física, entre outras, porém, nenhuma disciplina com conhecimentos filosóficos para crianças. Então, a escola que oferece a disciplina filosofia nos primeiros anos do ensino fundamental, não exige do profissional (o professor da turma) nenhuma formação para ministrar essas aulas de Filosofia. Se fosse oferecido ao menos um curso de formação filosófica a esse profissional, com certeza estas aulas seriam ainda mais prazerosas.

Da disciplina

Por ser uma disciplina de caráter obrigatório apenas no ensino médio, com perspectiva de mudança com a Medida Provisória 746/2016, pouco se ouve falar no ensino de Filosofia para crianças. Mas, por meio da observação participante, acompanhamos algumas aulas de filosofia em uma turma de 2º ano do ensino fundamental.

Nessas aulas, são apresentados temas e conteúdos relacionados ao cotidiano das crianças. São reflexões sobre a natureza, sobre a vida, sobre a família, sobre direitos e deveres das crianças, sobre preconceito, sobre inclusão, entre outros, tudo de forma bem democrática e questionadora.

O livro didático utilizado como apoio nas aulas de Filosofia é intitulado *Cidadania, Moral e Ética* – 2º ano – dos autores Armando Moraes e Maria Soledade da Costa. O objetivo de esta disciplina ser ministrada a partir dos anos iniciais é mostrar o tipo de homem que a educação pretende formar, ou seja, fazer com que essas crianças se tornem cidadãos mais críticos, mais responsáveis e com um pensar e agir mais consequentes e autônomos. Isso só acontece quando professor e aluno se fazem sujeitos do processo educacional, tanto no ensino quanto na aprendizagem, na intenção de transformar a realidade em que estão inseridos.

Ensinar Filosofia para crianças, na perspectiva de uma educação para o pensar, parte da necessidade de um processo educacional que desenvolva a ação reflexiva nas crianças, a partir das primeiras séries do ensino fundamental, para que esse aluno pense de maneira organizada e crítica sobre os valores que a sociedade na qual está inserido impõe. Sobre a Filosofia, Teles (1999, p. 12) nos diz:

O ser humano tem desenvolvido muito a ciência e a tecnologia, mas pouco a moral, a ética e as relações humanas. Temos que buscar novas diretrizes que possam reverter esse quadro. É papel das instituições educativas, pois, e principalmente da escola, ensinar nossos educandos a pensar e a refletir. Seu principal objetivo deve ser o de oferecer a oportunidade para que o novo ser possa se tornar uma consciência autônoma, frente a si próprio, aos outros, ao mundo em que vive. Aí, entra o papel da Filosofia.

Concordamos com a autora, ao referir que é dever da escola ensinar os educandos a pensar e a refletir, implica que a prática pedagógica e a interação entre professores e alunos podem contribuir na construção do pensamento crítico-reflexivo ao tentarem transformar a sala de aula em um espaço de reflexão por meio da Filosofia. Esses aspectos/situações justificam a inserção da Filosofia entre as crianças desde os anos iniciais.

A Professora da turma, ao ser questionada sobre o objetivo dessas aulas de Filosofia para crianças, responde:

[...] o objetivo destas aulas de Filosofia é fazer com que a criança perca aquele medo de expor suas ideias, de ir à frente, de comentar os assuntos que ela vê na televisão, no dia a dia com as pessoas, com sua família, de expor aquele conhecimento que elas estão tendo da vivência delas de mundo. (Professora)

Ao analisarmos a fala da professora, observamos que cita o medo que a criança tem de expor suas ideias, que o objetivo das referidas aulas é fazer com que ela perca esse medo. A maioria dos alunos têm dificuldades em interagir com o professor em relação ao conteúdo explicado, em fazer perguntas com espontaneidade, ou seja, não se sentem à vontade em expor suas ideias, suas dúvidas. Por

isso, faz-se necessário repensar o processo educativo, transformar o espaço educativo num espaço de reflexão, onde o diálogo prevaleça, e é nesse âmbito que o ensino da Filosofia para as crianças entra como uma ferramenta para mudar essa realidade.

Em relação aos temas trabalhados nessas aulas, a Professora da turma expressa:

Um tema que eu acho muito importante é a família, porque hoje em dia temos a família de uma forma bem diferente. Temos crianças que moram só com o pai, crianças que moram só com a mãe, crianças que moram com os avós, tios, de diversas formas, então, a questão da família é muito delicada e temos que trabalhar com elas, porque é a formação dessas crianças que está em jogo e, às vezes, a família não tem tempo ou mesmo tem até vergonha de conversar alguns assuntos com as crianças. (Professora)

A Professora ainda complementa:

Elas gostam muito de estudar, também, sobre os direitos e deveres da criança. Gostam de saber os direitos que elas têm e também os deveres, porque as crianças que gostam de se organizar, gostam de saber também os deveres que elas têm a cumprir. (Professora)

Analisando o conteúdo dessas falas, percebemos que as crianças se interessam por temas do seu cotidiano, temas que trazem motivação e despertam a curiosidade em saber coisas de sua vida.

Da metodologia

Nesta seção, analisaremos a metodologia utilizada em sala de aula para se ensinar Filosofia para crianças, a maneira como a disciplina é ensinada. Na escola campo desta pesquisa, os alunos do 2º ano do ensino fundamental assistem a uma aula de Filosofia por semana na sexta-feira e essa aula tem a duração de 50 minutos.

A metodologia das aulas de Filosofia para crianças pressupõe a transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação, na qual elas são provocadas a investigar assuntos que chamam

sua atenção, fazendo uso do diálogo e do debate, quando elas confrontam as ideias dos outros alunos.

Desse modo, destacamos uma intervenção realizada pela professora ao abordar o tema família: Durante a exposição da aula, a professora começou a falar sobre família e logo foi perguntando para as crianças se alguma sabia qual era o primeiro contato que a criança tinha com a mãe. Nesse momento, todas ficaram a pensar o que responderiam. A professora, ao ver que as crianças demoraram a responder, disse que era através do cordão umbilical, pois era por meio deste que o bebê era alimentado ainda dentro da barriga da mãe, então, antes mesmo de a professora explicar o que era e como era o cordão umbilical, uma aluna da turma (a quem vou dar o nome de Florzinha) perguntou: “*Professora, então o cordão umbilical é na boca?*” A professora, sorrindo, foi explicar como o bebê era alimentado ainda dentro da barriga da mãe.

Com base em questões desse tipo, percebemos a importância e a necessidade de a filosofia ser trabalhada desde os primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, são questões que provocam a curiosidade das crianças.

Falaremos, então, da metodologia utilizada nessas aulas de Filosofia para crianças. A Professora, ao ser questionada sobre a metodologia utilizada em sala de aula, diz-nos:

Primeiro, questionamos alguns assuntos, o ponto de vista deles, conhecendo deles o que eles sabem sobre o assunto, depois ministramos o tema, explicamos o assunto, esperamos um tempo para que eles exponham as opiniões ou questionamentos e também participem da forma que eles conhecem determinado assunto.
(Professora)

Com base no relato, fica evidenciado que a Professora deixa os alunos bem à vontade durante a aula, possibilitando a participação de todos. Ou seja, ela fica sempre questionando e fazendo com que os alunos estejam sempre interagindo uns com os outros.

As aulas são ministradas com o apoio de um livro-texto. Tanto a Professora como os alunos dispõem do material. Ela faz uma exposição dialogada do assunto e começa a estimulá-los a falar e a

expor suas ideias, bem como suas dúvidas e opiniões, fazendo com que desenvolvam a habilidade de pensar e de criticar. Em seguida, os alunos fazem exercícios e atividades relacionadas ao tema da aula, fazem também uma avaliação por mês da disciplina Filosofia.

A Professora ressalta que os alunos gostam muito das aulas de Filosofia, pois nelas expõem suas opiniões, assim como participam ativamente. Ao ser questionada sobre a participação dos alunos, respondeu:

Elas gostam muito, é o momento que elas mais gostam, gostam de expor suas ideias, cada um quer participar e, sempre estamos explicando o assunto, paramos um pouquinho, deixamos eles participarem, depois voltamos a expor conteúdos, explicando e sempre vamos dando aquela pausa, onde vamos pedindo a participação de algumas crianças. (Professora)

Nessas aulas, o professor deve ser um mediador ou facilitador que conduza a discussão reflexiva, proporcionando aos alunos instrumentos para o bem pensar, para a tomada de decisões e para a compreensão. Nas aulas, os alunos demonstram respeito, amizade e admiração pela professora e entre si. Durante as aulas, a Professora apresenta um perfil de uma profissional ética, comprometida com o desenvolvimento do pensar das crianças e com a aprendizagem delas.

Quanto a elas, observamos que, pelo fato de os temas serem atrativos, elas participam, desenvolvem as habilidades de pensar, mostrando-se cada vez mais participativas e interessadas em discutir e debater os assuntos trabalhados. Nas questões levantadas pela professora, demonstraram saber opinar e responder questões problematizadoras, bem como trocar opiniões com os outros alunos.

Considerando a observação das aulas e a entrevista feita com a Professora sobre o ensino de Filosofia para crianças, a percepção que emerge é que estas aulas devem, sim, ser atrativas, dinâmicas, apresentadas com calma, com explicações claras e pausadas para que as crianças participem. Entretanto, observamos que a metodologia das aulas deixa um pouco a desejar, pois são ministradas apenas com o recurso do livro didático e com uma exposição dialogada.

Então, para complementar essas aulas e desenvolver mais ainda as habilidades de pensar dessas crianças, propusemos a realização das Oficinas de Desenhos e de Contação de Histórias, como forma de ampliar a observação e melhor analisar essas crianças.

B. Desenvolvendo a habilidade do pensar

Nesta categoria, analisamos os dados obtidos por meio das Oficinas de Desenhos e de Contação de Histórias. Durante essa pesquisa, foram realizadas quatro Oficinas de Desenho e Contação de Histórias, com duração uma hora cada, com o objetivo de observar e analisar o desenvolvimento da habilidade de pensar das crianças do 2º ano do ensino fundamental e o desenvolvimento do seu pensar crítico.

As oficinas foram ministradas da seguinte maneira: 1) Foram feitas leituras de textos filosóficos próprios para a idade das crianças; 2) Em seguida, abriu-se espaço para comentários e debates; 3) Por último, foi solicitado às crianças que fizessem desenhos que representassem tudo que elas falaram nas reflexões e que representassem o que elas entenderam dos textos.

Utilizamos para as oficinas um material bastante inovador, que traz temas que chamam a atenção das crianças. Trata-se de material adequado à nossa realidade brasileira, visto que não tem um plano de discussão fechado, favorecendo o debate com as crianças de maneira bem aberta.

Quando Lipman começou a escrever as novelas filosóficas para as crianças, pensou em colocar personagens que tivessem a mesma idade das crianças que seriam suas leitoras. Isso para existir diálogo entre elas, promovendo, desse modo, situações em que elas pudessem se posicionar, formando opiniões e se relacionando com a história. Assim, fizemos com as oficinas.

Trabalhamos nessas oficinas textos do livro “Um mundo de histórias” de Paula Ramos de Oliveira (2004), que traz várias histórias, com diferentes personagens, o que proporciona na criança o exercício reflexivo, como também interação e empolgação. São textos próprios para a faixa etária das crianças desta pesquisa, que estão na faixa dos sete anos de idade.

No livro adotado, encontram-se textos que abordam vários temas, que envolvem as crianças, como: a natureza, o ser humano, o universo, o tempo, entre muitos outros. Citamos, como exemplo, dois desses textos de Oliveira (2004, p. 29), trabalhados nas oficinas:

TEXTO 1: ARCO-ÍRIS

Meu nome é Lilá, tenho quatro anos e gosto de correr pelos campos que ficam perto de minha casa. Acho tão bonito. Corro atrás das borboletas e brinco no riozinho que fica perto do morro. Quando acordo, vejo que o céu muda de cor: de preto fica alaranjado e depois azul – isso quando o céu não fica triste; aí ele fica cinza. Quando o céu fica cinza, também fico triste, porque assim ele não brilha e muitas vezes até chora.

Outro dia, estava brincando ao lado do riozinho depois do céu ter chorado muito. Fiquei feliz porque o céu estava começando a brilhar. De repente, algo estranho aconteceu... surgiram do céu alguns riscos coloridos; um de cada cor., mas, por que isso aconteceu? Saí correndo para casa, perguntei para meu avô e ele disse que aqueles riscos lá no céu formam um arco-íris e que isso acontece sempre que o céu para de chorar, ou seja, quando ele quer sorrir. Aí perguntei a ele o que poderia fazer o céu ficar triste ou alegre e meu avô respondeu que o céu, assim como as pessoas, pode ficar chateado com alguma coisa e ficar triste. Mas toda vez que o arco-íris aparece, significa que o céu já não está mais triste; então ele sorri e mostra sua aparência mais bonita... Quando o céu deixa a tristeza de lado, ele fica azul e surgem estes riscos que parecem letras coloridas.

(Érika Regina Caporal)

Após leitura e discussão do texto, vários temas são abordados pelas crianças, como por exemplo: cores, sol, chuva, sentimentos (alegria e tristeza), lugar, natureza, família (quando fala do avô), entre outros. Em seguida, elas desenhavam aquilo que interpretavam dos textos, então, desse texto citado, apresentamos alguns dos desenhos feitos pelas crianças:



FIGURA 1 – Desenhos de alguns alunos do 2º ano do ensino fundamental durante uma das Oficinas de Desenho e Contação de Histórias no Colégio Augusto Batista – Timon/MA.

Fonte: Arquivo particular da pesquisadora (2015).

Se analisarmos os textos e os desenhos das crianças, notamos que elas relacionam de maneira correta seus desenhos com o texto lido. Elas desenharam tudo que se lembram do texto e chegaram a escrever os nomes das personagens nos desenhos. Em um dos desenhos, uma delas escreve o nome “casa vovô” no desenho da casinha. Em outro desenho, outra escreve “Lila 4 anos” que representa a personagem do texto e, todos desenharam arco-íris que é a ideia principal do texto, o que denota que suas habilidades de pensamento estão sendo desenvolvidas, inclusive pelo estímulo propiciado nas aulas, aspectos referendados nos desenhos relacionados aos temas propostos pelo texto.

Então, o outro texto que citamos como exemplo, Oliveira (2004, p. 33), é:

TEXTO 2: UMA BOLA LÁ NO ALTO!

Chamo-me Mimosa. Sou uma minhoquinha muito esperta e faceira. Bom, pelo menos é o que dizem de mim! Vivo furando a terra e abrindo caminho para a água passar. Como você sabe, moro embaixo da terra.

A primeira vez que saí de minha casa, fiquei espantada ao ver a claridade que vinha de uma bola muito grande. Encolhi-me toda e voltei correndo para casa para contar a novidade aos meus irmãos mais velhos.

- Miquinho, Custódio! ... Venham correndo ver que bonita a bola brilhante que tem lá fora!

Meus irmãos não faziam a menor ideia do que poderia ser a tal bola. Então foram comigo ver o que tanto tinha me espantado.

Chegando lá fora, Miquinho me perguntou:

- Afinal, onde está a tal bola?

- Vejam! Lá em cima, no alto.

Miqinho e Custódio primeiro cochicharam um com o outro e logo depois começaram a dar grandes gargalhadas.

Sem entender nada, perguntei para eles:

- Qual é a graça?!

Custódio, então, respondeu:

- Esta bola que você vê lá no alto é o que as pessoas chamam de Sol e ele é um dos responsáveis, por exemplo, pela vida das plantinhas que têm suas raízes aqui embaixo da nossa casa.

Meus irmãos logo voltaram para dentro da terra, mas eu continuei lá em cima. Fiquei tanto tempo fora da terra que minha pele ressecou... Quase não consegui mais voltar para casa.

Vendo-me tão cansada e abatida, Miquinho correu para me ajudar. Depois se desculpou por ter rido de mim e me explicou que, embora o sol seja responsável pela vida, ele também pode tirá-la. Imagine só... Se eu não tivesse voltado logo para casa, poderia ter morrido. É difícil acreditar que uma bola linda daquela possa fazer mal para a gente...

(João Fernandes Neto)

A partir desse texto de Oliveira (2004), surgiram vários temas em sala de aula, abordados pelas crianças, como, por exemplo: sol, família, plantas, animais, perdão, beleza, solidariedade (no sentido de ajudar), entre outros. Elas também apresentaram muitos desenhos relacionados a esses temas, o que nos mostra, mais uma vez, o desenvolvimento de suas habilidades de pensamento.

A linguagem do texto é própria para a idade das crianças, pois nele os animais conversam, chamando, assim, a sua atenção. Durante as reflexões sobre os textos, elas perguntam bastante, elemento imprescindível para desenvolver as habilidades de pensar, como também a curiosidade das crianças. A pergunta é o principal método para se praticar a Filosofia.

Comporta acrescentar o posicionamento de Cunha (2008, p. 60), que nos fala de crianças filosoficamente inteligentes, aquelas que fazem boas perguntas sobre algo que antes acreditavam ser inquestionável. Para esse autor, o filosofar assim se define: “[...] é a atividade de repensar o já pensado, para pensar o ainda não pensado. Isso só é possível quando não se tem medo de fazer as perguntas que a situação permite, explorando novos modos de ver e pensar”.

Dizemos, pois, que o processo do filosofar é primordial para uma educação filosófica. Nesse caso, o professor deve estar disposto a provocá-las para que elas questionem. A ideia, na verdade, é formar cidadãos criativos, autônomos, com capacidade de expressar seu pensamento, de lutar por aquilo em que acredita e com a postura de um ser social crítico.

Considerações Finais

Neste estudo, no qual tivemos como objetivo principal analisar a construção do pensamento crítico-reflexivo em crianças que estudam Filosofia nos primeiros anos do ensino fundamental, voltamos nosso olhar para as narrativas de uma professora que ministra a disciplina Filosofia para as crianças do segundo ano do ensino fundamental, bem como para análise da obra “Como Pensamos” de Dewey (1959). Então, com o olhar voltado para as 20 (vinte) crianças do segundo ano do ensino fundamental de uma escola particular e para sua

professora, acompanhamos as aulas de Filosofia da referida turma. Assim, ao iniciarmos nosso estudo, estabelecemos como problema central: como o pensamento crítico-reflexivo se constrói nas crianças que estudam Filosofia nos primeiros anos do ensino fundamental?

Então, respondendo aos objetivos do estudo, percebe-se que a construção do pensamento crítico-reflexivo é bem mais desenvolvida nessas crianças que estudam Filosofia desde os primeiros anos do ensino fundamental, pois tal disciplina estimula as habilidades do pensar nas crianças e desenvolve no aluno um pensar crítico e reflexivo, o que demarca sua relevância como disciplina a ser ensinada desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Com as narrativas da Professora, podemos perceber que nas aulas de Filosofia as crianças são mais estimuladas a pensar e a desenvolver seu raciocínio com questões do seu cotidiano, com temas relacionados à família, à religião, a direitos e a deveres da criança, entre outros. Tudo que estudamos teoricamente sobre a construção do pensamento crítico-reflexivo em crianças na obra de Dewey (1959), observamos na prática em sala de aula, junto com a professora da turma nas aulas de Filosofia no segundo ano do ensino fundamental.

A Filosofia nos anos iniciais traz uma nova perspectiva para educação, transformando a educação tradicional numa educação com propostas reflexivas, o aluno é capaz de debater e confrontar ideias a partir de situações cotidianas, tornando-se cidadãos mais críticos e reflexivos, capazes de pensar criticamente em qualquer situação de sua vida. Ou seja, é uma proposta que enriquece a prática educativa baseada no pensar reflexivo. Ela possibilita ao professor sair da educação tradicional, na qual os alunos apenas memorizam conteúdos, partindo para novas e melhores formas do processo de ensino-aprendizagem voltado para uma educação crítica e reflexiva, em que o aluno, em sintonia com o que está a sua volta, torna-se um membro atuante e participante na sociedade em que vive. Percebe-se também o importante papel da disciplina no pensar crítico e reflexivo dos alunos, relacionando fatos cotidianos a conteúdos estudados.

Referências

CUNHA, Jose Auri (Org.). **Filosofia para criança**: orientação pedagógica para educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Alínea, 2008.

DANIEL, Marie France. **A filosofia e as crianças**. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 3. ed. Tradução Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

LIPMAN Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **Em busca do significado (Manual do professor)**. 3. ed. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1994.

MACEDO, Roberto S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Ed. UFBA, 2000.

OLIVEIRA, Paula Ramos. **Filosofia para a formação da criança**. São Paulo: Thomson, 2004.

_____. **Um mundo de histórias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

OZMON, Howard A. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para Crianças e Adolescentes**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Relação Família-Escola e o círculo de cultura de Paulo Freire: momento formativo, dialógico e investigativo

*Marttem Costa de Santana
Soraya Oka Lobo*

Compreendendo o processo de construção do conhecimento como resultado de uma parceria entre as instituições socioeducativas. A ação educativa da instituição familiar e escolar proporciona intervenções coletivas, no que diz respeito às questões integradas a: afetividade, sociabilidade, solidariedade, respeito mútuo, pesquisa e ao compartilhamento por meio de interações no contexto educacional da criança.

A família, como primeiro espaço socioeducativo, precisa compreender que o estado afetivo da criança revela emoções, percebidas no dia a dia, por meio de ações e reações positivas e/ou negativas. Cabe à família promover o desenvolvimento da criança nos diversos aspectos, físicos, afetivos, morais e intelectuais, oferecendo segurança e afeto, para que as crianças sejam capazes de crescer, pesquisar, se emancipar e conviver de forma harmoniosa, dentro do universo social.

Para Saviani (2013, p. 11), “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como, ela própria é, um processo de trabalho”. Os aspectos utilizados para

a construção dessa parceria são essenciais, pois possibilitam vivenciar situações que lhes permitam o reconhecimento como partícipes ativos na (re)construção conjunta dessa relação de trabalho coletivo. O entendimento sobre os aspectos socioafetivos para a cognição tem função essencial na relação família-escola e no processo educacional da criança.

A escola, como instituição mediadora da sistematização do conhecimento, precisa pensar e repensar constantemente como está sendo (re) construída a relação de afetividade com os familiares por meio da cooperação, possibilitando uma relação de amizade, respeito mútuo, compartilhamento e outras formas de interagir com os familiares. Segundo Freire (2008, p. 90), “[...] aqueles que estão conscientizados apoderam-se de sua própria situação, inserem-se nela para transformá-la, ao menos com seu projeto e com seus esforços.”. Assim, o rendimento escolar das crianças encontra-se efetivamente interligado aos aspectos emancipatórios e socioafetivos, bem como as experiências advindas das vivências com os familiares e seu entorno, o que contribuirá para a formação global da criança cidadã.

A interação entre as instituições família/escola considera os sujeitos envolvidos no processo educacional como aspectos essenciais para o desenvolvimento escolar das crianças. O contato constante dos familiares nos múltiplos ambientes contribui para a transformação espontânea do processo de desenvolvimento integral da criança, tendo em vista que, o diálogo nos espaços família e escola favorece a concretização do processo socioeducativo da criança. Para Marchesi e Martín (2003, p. 128), por exemplo:

[...] quando se estabelece uma relação construtiva baseada em objetivos compartilhados, no respeito mútuo e no conhecimento do que o outro proporciona no processo educativo, cria-se um contexto mais favorável à aprendizagem do aluno, tanto na escola como na família.

Os momentos de (re)encontros e as vivências dos familiares com a escola oportunizam situações favoráveis de empoderamento, que interferem diretamente no procedimento educacional da criança. A

relação entre as instituições família/escola precisa criar um clima de confiança, de compartilhamento entre os familiares e os docentes, para obter uma participação ativa das partes envolvidas. A interação e a mediação efetiva da relação entre os familiares/responsáveis e a escola dependem de características, tais como: o respeito mútuo entre os participantes do contexto familiar e escolar; a afetividade que contribuirá com as ações que emergem do processo educativo em benefício do desenvolvimento e o rendimento escolar das crianças.

A escolha do tema surgiu a partir da inquietação de professores acerca da ausência dos familiares no ambiente escolar. Para uma melhor compreensão sobre a (re)construção de vínculos afetivos entre a escola e a família, delinea-se uma discussão fundamentada em Espinosa (1983), Freire (1987), Marchesi e Martín (2003), Saviani (2013) e Vicente (2011), dentre outros. Objetiva-se, neste estudo, investigar a (re)construção de vínculos, de diálogos, de pesquisa entre a família e a escola num dia de convivência, por meio do Círculo de Cultura.

Utilizou-se para a realização desse estudo, de uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Com base em Oliveira (2010) e Triviños (2010), apresenta-se uma metodologia de pesquisa e intervenção voltada para o fortalecimento dos laços de aproximação entre escola e a família, com o intuito de criar um espaço favorável ao desenvolvimento e ao rendimento educacional das crianças nesses dois ambientes socializadores e educacionais.

O processo de interação e mediação na relação família-escola: a (re) construção do vínculo afetivo no (re) encontro do círculo de cultura

A instituição escolar e a instituição familiar interagem, são responsáveis por mediar, de maneira colaborativa, o processo educacional da criança. A escola e os familiares são sujeitos que, ao construir vínculos afetivos no cotidiano escolar, contribuem uns com os outros, para a aquisição, pesquisa e sistematização do conhecimento. A relação (re)construída com diálogo recíproco, em que cada envolvido tem vez e voz para articular as informações, torna uma parceria efetiva com compartilhamento de conhecimento e saberes.

Diante de inquietações surgidas no espaço educacional, percebe-se que o processo educativo vai além do ambiente escolar, e que a escola é mediadora no exercício dessa prática. A relação vincular facilita a (re)construção do conhecimento e o rendimento escolar da criança. Para Freire (2015a, p. 226), “[...] o Círculo de Cultura deve encontrar caminhos, que cada realidade local indicará, e através dos quais se alongue em centro de ação política.”. A escola e a família, ao dialogar em círculo, programam, pesquisam, socializam as ações conjuntas e particulares em prol de uma educação libertadora.

A inter-relação da escola com os partícipes do grupo familiar e com cada um em particular deve ser constante, seja nas salas de aulas e/ou no espaço escolar, essa proximidade afetiva propicia a interação com os sujeitos, e essa interação é o fio condutor, é a base afetiva, é a (re)construção, é a contribuição que servem para a sistematização, investigação e construção de saberes e conhecimentos.

A família, como principal mediadora entre a criança e sua vivência sociocultural, institui a integração ativa das relações afetivas, educacionais e sociais. Na relação existente entre os familiares e os profissionais da comunidade escolar, precisa-se (re) construir, coletivamente, uma parceria com diálogo recíproco, para que os familiares se tornem atuantes na construção do processo de desenvolvimento educacional da criança.

De acordo com Takashima (2011, p. 89), “[...] os profissionais que pretendem compreender e mediar as famílias deverão ter perfeita consciência de que sem esse encontro na intimidade das instituições, entre famílias e profissionais, será difícil tomar parte no processo.”. A vivência deste (re)encontro integra tanto a experiência individual quanto a coletiva entre os interlocutores os quais estabelecem, pesquisam, intervém e tornam a união mais dinâmica. Além disso, é por meio das interações com os familiares e os mestres que acontecem transformações e mudanças significativas no processo educacional das crianças.

Nos (re)encontros propostos pela escola, há uma forte tendência em revelar a função socializadora das instituições educacionais da criança. Utilizar metodologia de intervenção e mediar o processo educacional da criança fortalece os laços e os vínculos afetivos,

possibilita trabalhar coletivamente, provendo aprendizado mútuo, criando momentos de harmonia entre a escola e os familiares, almejando uma relação favorável ao desenvolvimento cognitivo da criança nessas duas instituições socializadoras e educativas.

Nesse sentido, acontece uma direção organizada das funções socializadoras do âmbito limitado do lar a uma esfera social mais extensa, no âmbito escolar, ou seja, a educação da criança deixa de ser atribuição particular da família, passando a ser um relevante membro social da escola na promoção do seu desenvolvimento sócio-político-cultural e do seu rendimento escolar, não só no viés mensurável, mas na perspectiva da evolução da leitura e escrita, na pesquisa e na exposição de conhecimentos e saberes.

Percurso metodológico: delineando os dados da pesquisa

Esta seção apresenta os caminhos percorridos para o desenvolvimento da investigação no que se refere à trajetória metodológica. Utilizou-se, para a realização desse estudo, abordagem qualitativa do tipo descritiva. Entende-se que a pesquisa qualitativa como um ciclo de coleta de dados, por meio do qual se fundamenta, com a presença de fenômenos sociais, baseados em conceitos, proposições, hipóteses, métodos, procedimentos, técnicas e contradições no contexto histórico da realidade. Oliveira (2010, p. 37), conceitua “[...] abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como um processo de reflexão e análise da realidade, através da utilização de métodos e técnicas e/ou segundo sua produção.”.

A pesquisa qualitativa descritiva está interessada na descoberta e na explicação dos fenômenos sociais, descrevendo, classificando e interpretando os dados produzidos. Para Triviños (2010, p. 110), “[...] o estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade.”. O referido estudo busca o desenvolvimento de análise das características, das explicações e das relações, e vai além do experimento, pois faz descrições, detalha os fatos e fenômenos e, após coletar as informações, realiza-se a análise, com precisão, das relações entre as variantes.

Neste estudo, de abordagem qualitativa, privilegiou-se instrumentos e técnicas que mobilizaram a interatividade dos interlocutores para a produção de dados e obtenção de informações necessárias ao desenvolvimento da temática relação família-escola. Utilizou-se, de forma articulada, as técnicas: o Círculo de Cultura e a Observação não participante.

Como técnica para a produção de dados, o Círculo de Cultura, baseia-se na cooperação dialogada e coletiva entre interlocutores sobre determinada temática, dentro de um espaço de forma circular, no qual os partícipes divulgam e, sobretudo, interatuam uns com os outros, se percebem na circunferência, se refletem no entorno, se veem na fala do outro, se aproximam dos pares, se conectam consigo mesmo. “[...] No Círculo de Cultura trabalha-se com relações entre pares, em círculo, olho no olho, partilhando e contrapondo entendimentos, compreensões diferentes numa construção coletiva de soluções.” (BRASIL, 2006, p. 39).

No Círculo de Cultura, *locus* educativo, circulam diferentes visões de mundo e convivem diversos saberes, adquire-se, ainda, a vivência do diálogo fraterno ou amigável por meio do qual cada situação trazida para o Círculo é discutida, refletida e resolvida. O Círculo permite a aquisição de conhecimento sistemático, democrático, é início de conscientização, lugar de prática livre, criativa. A metodologia participativa possibilita a cooperação e reelaboração do mundo e, conforme Freire (1987, p. 6), no Círculo de Cultura,

[...] encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os praticantes do círculo. Assim, juntos re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés.

Diante do exposto, o que envolve os interlocutores particulares e visíveis, em círculo de negociações, é que se (re) conheçam no transcurso da discussão, após ser dada vez e voz a cada membro para expressar sobre seus objetivos, pensamentos e resoluções. O Círculo de Cultura promove o processo de debate sobre a temática relação família-escola, e torna-se um momento formativo, dialógico

e investigativo. Ao delinear esse estudo, a relação entre o eu e o outro se constitui nos atos de invenção, de intervenção, de observação e de (re) interpretação, além de seus contributos potencializarem e estimularem os encontros e reencontros desfazendo e minimizando os desencontros.

Optou-se por desenvolver uma observação indireta, a que Richardson et al. (2011, p. 260), chama de observação não participante, a qual “[...] pode sugerir diferentes metodologias de trabalho, bem como levantar novos problemas ou indicar determinados objetivos para pesquisa.”. A observação, no formato empreendido nesta investigação, possibilita examinar, ver, perceber e capturar minuciosamente, o ambiente, e o objeto de estudo para obtenção de informações da relação família-escola.

Com a técnica de análise de conteúdo objetivou delinear e interpretar os dados, para conduzir e sistematizar as descrições qualitativas e alcançar a compreensão de seus significados. Como a técnica é compreendida como um conjunto de métodos de análise dos diálogos da investigação empírica. Franco (2008, p. 20), afirma:

[...] a análise requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, ser relacionado, no mínimo, a outro dado.

Entendeu-se que a análise de conteúdo se trata de procedimentos a serem seguidos, e trabalha procurando conhecer aquilo que está “camuflado”, que está nas entrelinhas das palavras permitindo apreender-se, significativamente, a dimensão do objeto proposto sobre os quais se debruça, como um conjunto de métodos de análise dos diálogos que visam obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

O *lócus* dessa pesquisa foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Floriano/PI, cujos interlocutores, colaboradores na produção dos dados, pertenciam ao quadro de profissionais dessa instituição de ensino, sendo: dois gestores e quatro docentes integrantes da Educação Básica, com os cognomes:

Diretora Vânia, Coordenadora Pedagógica Maísa, Docente Naira, Docente Paula, Docente Meire, Docente Edson.

Análise e interpretação dos dados: a (re) construção de vínculos afetivos no convívio escolar

Compreende-se a relação afetiva entre família e escola como aspectos inerentes ao processo de construção de conhecimento das crianças, uma vez que, a afetividade possibilita de forma amistosa, sensível, a formação dos indivíduos, com condições para lidar com seus sentimentos e contribuir para uma educação de qualidade. Percebe-se que a (re)construção de vínculos afetivos no cotidiano escolar transmite confiança e segurança para a criança pensar e expressar suas necessidades e desejos, além de desfrutar dos resultados de seus esforços.

Para Freire (1987, p. 10), “[...] lugar do encontro e do rendimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo.”. Quando a escola e os familiares se encontram para dialogar sobre as dificuldades encontradas no processo educacional das crianças, além de viabilizar o compartilhamento de experiências e fortalecer as práticas docentes, pesquisar colaborativamente, promove a conscientização de si e dos outros, se auto empodera, enxergando a importância do seu papel como agente social transformador nos reencontros entre os pares.

Este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repetimos, de caráter individual, mas sim social. Basta que se saiba que a conscientização não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos homens concretos e em estruturas sociais, para que se compreenda que ela não pode permanecer em nível individual. Por outro lado, não será demasiado repetirmos, a conscientização, que não pode dar-se a não ser na práxis concreta, nunca numa práxis que se reduzisse à mera atividade da consciência, jamais é neutra. Como neutra, igualmente, jamais pode ser a educação. Quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor. (FREIRE, 2015b, p. 53).

A importância dessa conscientização entre família-escola, como agente social e transformadora, através do diálogo, poderoso instrumento e fundamental para solidificar os laços, não se permite cair no campo da neutralidade, não se sentir coagido, como uma obrigação nesses (re)encontros, mas responsável pela construção do processo educativo. Afinal, para que as próximas gerações deem continuidade a esse processo, é necessário desmontar, dialogando, as fronteiras existentes entre a família e a escola, de modo que expliquem suas ideias e propostas, como ações alinhavadas para o mesmo objetivo comum, numa determinada concepção, em torno do progresso educativo dos discentes.

A convivência e a (re) conquista da presença dos familiares no cotidiano escolar

A escola é *locus* designado ao acolhimento de crianças, espaço de reações múltiplas e variadas, é lugar onde se evidencia o respeito à dignidade e às diversidades socioculturais, mediante vivências de situações estimuladoras, desafiadoras e (re)criadoras de conhecimento.

Os interlocutores apontaram atributos essenciais para a (re) construção de vínculos afetivos promovidos no cotidiano escolar, dentre eles: organização, compromisso, colaboração, motivação, confiança, criatividade, partilha, que se constituem primordiais para desenvolver um clima de colaboração, de afetividade, entre os participantes do grupo.

Para Espinosa (1983, p. 184), “[...] o corpo humano pode ser afetado de inúmeras maneiras pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída; e, ainda, por outras que não aumentam nem diminuem a sua potência de agir.”. A família, após os (re) encontros na escola, sai de lá repleta de afetos, sente-se acolhida, ouvida e despertada para participar ativamente do processo educacional das crianças sob a sua tutela. A relação de afeto dos interlocutores com a família é, portanto, de apoio pertinente e permanente no processo educacional de cada criança, como mostra as narrativas dos professores interlocutores:

Chamamo-los para [...] a reunião [...]. Não só para eles se sentirem, assim, só cobrado. [...] Mas, para ser um ‘dia de convivência’ entre família e escola. A gente já faz a partir do convite, convidando dizendo que é um dia de convivência, tem hora do lanche, [...] sorteio de brinde. [...] É um dia bem descontraído, sem cobrança, a gente combina aquele momento com a família com brincadeiras e aproveita para passar o que a gente queria de uma maneira descontraída, em forma de mensagem [...], junto com eles vamos fazer um pacto para ficarmos nos encontrando, ter esse dia, tirar esse dia só para a família e a escola. [...] Então, junto com todo mundo, foram saindo as ideias, eu lembro até do professor [Edson] disse: ‘olha vamos fazer um dia de convivência’ É bom! (Diretora Vânia, Círculo de Cultura, 2013)

Um dia de convivência com a família, é uma forma de convidar a família para [participar da] escola. Nós transformamos [a reunião/encontro] em um dia de convivência com a ideia do [Edson]. Até porque a palavra reunião já soa aquele negócio sério: ‘Vou lá, vão me cobrar’ e acabou que não. (Coordenadora Pedagógica Maísa, Círculo de Cultura, 2013)

A escola só funciona com a presença dos pais, a gente procura trabalhar sempre em parceria com eles, ouvindo a opinião deles dando sugestões. Tem reunião que é mais para falar e perguntar a opinião deles e, tem outras, que a gente quer mais ouvir do que [falar]. A gente precisa [...] da colaboração dos pais para ajudar os filhos, daí a escola chama e eles vêm, colaboram, [...] a gente solicita os pais para vir orientar os filhos, a estudar [...] e ‘assim’, tirar um tempo, ensinar eles [os filhos] a estudar, para tirar um tempo todo dia, num horário certo. Aí, faz com que os pais participem. (Docente Naira, Círculo de Cultura, 2013)

No final, os pais procuram a gente, eles mesmos procuram. Elas [diretora ou coordenadora] informam: ‘se você quiser falar com o professor você vai à sala de aula’. (Docente Paula, Círculo de Cultura, 2013)

Se você chegar, ao final de uma reunião, eu sempre estou com os meus, com os meus [familiares] num cantinho, aqui converso com um, converso com outro, explico a situação, e assim, sempre tem essa conversa. (Docente Meire, Círculo de Cultura, 2013)

A convivência é pacífica, muito em decorrência do não acompanhamento da maioria das famílias. A reconquista é tímida e sem expressão. A família é convidada e se integra a escola. (Docente Edson, Círculo de Cultura, 2013)

A Diretora Vânia, e a Coordenadora Maísa relatam sobre a maneira como os familiares são convidados a participar dos (re) encontros propostos pela escola e as estratégias utilizadas para (re)conquistar a presença dos pais/responsáveis para o ambiente

escolar. A escola tem como um dos seus objetivos: inovar, pesquisar e transformar-se em um espaço de (re)construção de conhecimento. Convida os familiares a participar de momentos de convivência no ambiente escolar e, nesse dia de (re)encontro planejado pelos integrantes do grupo escolar, seguem uma pauta e os mestres conseguem divulgar informações sobre a vida escolar das crianças e a importância da afetividade na relação família-escola, de forma descontraída.

Durante o (re)encontro são realizadas brincadeiras, dinâmicas e sorteio de brindes, bem como, distribuição de lanches com o intuito de suavizar o termo “reunião”, evidenciando o afeto como elemento indispensável no processo educacional da criança. De acordo com Parolin (2010, p. 39), “[...] a forma como a família acolhe a diferença e aceita as mudanças é determinante para o desenvolvimento da criança.”. Compreende-se que o desenvolvimento educacional da criança está intimamente ligado a questões emocionais, uma vez que a vivência familiar é o relacionamento mais importante para formação da base, do equilíbrio emocional, pois ao se relacionar com outro ser, a criança cria sentimentos que serão revelados e refletidos futuramente no seu comportamento. Entende-se que os (re)encontros entre familiares e os interlocutores que fazem parte da escola são necessários para ampliar a rede de colaboração, de investigação e fortalecer os laços familiares em prol do desenvolvimento das crianças sob a sua responsabilidade socioeducativa e afetiva.

A docente Naira relata a necessidade da presença dos familiares no ambiente escolar, ressaltando a importância dessa parceria, dessa aliança que não pode e não deve ser rompida. A mesma afirma que nos (re)encontros realizados na escola, os familiares são convidados a participar, são ouvidos democraticamente, refletem e pesquisam conjuntamente sobre o que deve ser inserido e como deve ser exercido na co-construção da proposta do projeto político pedagógico escolar.

Não de forma rápida e superficial, como quando se parte imediatamente para respostas prontas ou para a atribuição de culpas e punições. Mas promovendo a reflexão para além do fato em si, buscando, sem preconceitos, suas possíveis causas

e explicações, de modo que as decisões a respeito sejam bem fundamentadas. (FERRETTI; ARAÚJO; LIMA FILHO, 2013, p. 17).

Além disso, nos momentos de convivência expressam suas dúvidas, suas vontades e colaboram no acompanhamento das atividades educativas dos filhos; além de perceberem que esses encontros precisam ser revisitados, pois são de grande valia, uma vez que exercem influências (in)diretas no desenvolvimento escolar das crianças.

Freire (2013, p. 141) afirma que “[...] só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo.”. Portanto, o vínculo emocional, que a família estabelece com seus filhos, serve como base para vivências futuras, tanto no convívio familiar quanto escolar. Conhecer e pesquisar a realidade sócio-econômico-cultural da família significa auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem, no sentido de ajudar a família a (re) encontrar-se, mesmo em meio às dificuldades.

As docentes Paula e Meire revelam que, após as reuniões de caráter geral, os familiares procuram os respectivos professores para dialogar particularmente sobre a vida escolar das crianças. Esse é um momento no qual as interlocutoras também abordam os familiares, com o intuito de esclarecer a importância do acompanhamento das atividades educativas das crianças, e criam uma atmosfera em que os familiares entendam que as crianças precisam de atenção, de carinho, de segurança na sua trajetória, pois o afeto positivo contribui, essencialmente, para o rendimento escolar dos alunos. Para Freire (2014, p. 36), “[...] nós temos que dar exemplos. É absolutamente importante saber que a educação demanda exemplos, testemunho.”. Nesse sentido, compreende-se que o processo de desenvolvimento educacional da criança é de corresponsabilidade dos pais e da escola. Conhecer as particularidades, as peculiaridades, os ritmos e as necessidades educativas que se integram e são inerentes a cada criança, torna-se essencial para a percepção da construção de sua identidade.

O docente Edson relata sobre a convivência entre a escola e os familiares no cotidiano escolar, sobre a interação das famílias

nos momentos de (re)encontros, sugerindo, nas entrelinhas, procedimentos, ações incentivadoras num contexto mais democrático pelos gestores educacionais, a fim de serem utilizados na reconquista, nas (re)aproximações dos familiares para o ambiente escolar. Incluí-los no processo educacional, como parceiros, partícipes, colaboradores e contribuintes, resgatam não somente o fortalecimento da autoestima com o objetivo de aproximá-los dos princípios desenvolvidos na escola, mas também que se sintam responsáveis, que tenham a consciência do seu papel perante a sociedade, como agentes sociais transformadores.

Ferrari e Kaloustian (2011, p. 11) asseveram que “[...] é a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes.”. Percebe-se que as relações afetivas entre as famílias e a escola contribuem para o sucesso escolar da criança, pois estão ligadas às condições materiais, históricas e culturais dos familiares e dos sujeitos que compõem a escola.

Nos relatos revelados pelos interlocutores da pesquisa, observou-se que as famílias são parte integrante da escola, pois que nos momentos de (re)encontros os pares dialogam, negociam e deliberam sobre as estratégias de atendimento das solicitações educacionais de cada criança. A escola utiliza estratégias e recursos diversificados para reconquistar a presença dos familiares no ambiente escolar.

Para Freire (2015b, p. 51), “[...] o diálogo é um encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, humanizam para a humanização de todos.”. Nesse entendimento, verifica-se, que isso se dá a partir do reconhecimento da criação de laços e dos vínculos afetivos entre os familiares e os profissionais que compõe a escola, o vislumbramento na melhoria da qualidade da educação sugerida, pela e para a construção de conhecimentos individuais e coletivos, sobretudo, no processo colaborativo e de pesquisa, que se agregam de forma dinâmica e transformadora.

Considerações para finalizar

A partir do diálogo, em círculo, do reencontro entre e com os interlocutores por meio de suas narrativas, foi possível refletir sobre como os professores interatuam com os parceiros familiares no cotidiano escolar. As inferências acerca dos relatos dos partícipes demonstram a importância da (re)construção de vínculos afetivos entre os sujeitos envolvidos com o processo educacional da criança. Nos (re)encontros, os professores e os familiares se afetam, uns com os outros, por meio do diálogo, da vivência, da colaboração, da investigação, da coletividade, da programação, resultando num pacto de responsabilidades entre os colaboradores da escola e os familiares, no que se refere ao processo educativo das crianças.

Percebeu-se, por meio dos relatos dos interlocutores da pesquisa, que a escola utiliza estratégias como: sorteio de brindes, lanche, brincadeiras, dinâmicas, dentre outros, para (re) conquistar a presença da família no ambiente escolar. Assim, os familiares são convidados a participar dos (re)encontros propostos pela escola, não para uma reunião propriamente dita, obrigatória, mas para um momento exclusivo, “dia de convivência” com os pais/responsáveis pelo ambiente escolar, a buscar inovações e transformações em um espaço de (re) construção de conhecimento, através do Círculo de Cultura, como um momento formativo, dialógico e investigativo.

Observou-se que a escola, está em constante busca de momentos de negociações, assim como repensa e dinamiza sua interação com os familiares para mediar o desenvolvimento educacional da criança. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a instituição de ensino parceira considera imprescindível, a aproximação dos familiares na vida escolar das crianças, enfatizando que nos primeiros anos esse contato precisa ser mais intenso. Os familiares e a comunidade escolar fazem com que a criança se sinta acolhida, tanto no âmbito familiar quanto no âmbito escolar. Diante do exposto, percebe-se que a instituição escolar expressa sua preocupação pelas atividades socioeducativas que as crianças realizam na escola.

Cabe aos familiares e a escola superar as divergências e preconceitos, combater o medo de errar, estimular o espírito crítico das crianças, fortalecer as alianças, os afetos positivos através do diálogo franco e os estímulos sobre o processo de ensinar, pesquisar, estudar para apreender. A família, com o apoio da escola, proporciona condições e/ou momentos significativos para a construção do conhecimento, da liberdade, da emancipação e da identidade da criança. Unidos, família e escola praticam a manutenção dos vínculos afetivos (re)construídos no contexto escolar e obtêm êxito nas atividades educativas da criança, tendo em vista que, a parceria família-escola perpassa o visível, consiste em cuidados minuciosos, solidários e atenciosos sobre como acontece o apreender, o contato direto e indireto, a participação conjunta para o desenvolvimento global da criança.

Nos momentos dos (re)encontros realizados no cotidiano escolar com os sujeitos envolvidos no processo educacional da criança, são discutidas, pesquisadas, planejadas e programadas as atividades da instituição escolar, fundamentadas e reelaboradas coletivamente, com os docentes, oportunizando a reflexão sobre suas vivências. Em cada encontro, há o pensar e o repensar sobre as situações e as condições que poderão ajudar nas atividades desenvolvidas no contexto educacional da criança.

Como proposta formativa, sugerimos que, além dos momentos imprevisíveis e imprescindíveis, o “dia de convivência” pode ser concretizado também, por meio de uma comemoração escolar, em uma festividade de final de ano. Com isso, incentiva a participação de todos os responsáveis para a construção desse momento importante na vida das crianças, proporcionando momentos de emoções, confidências, investigações, superações de todo o esforço praticado para tal conquista, a qual será simbolizada através de uma certificação tanto para os docentes, discentes, quanto para os pais, mães, responsáveis e gestores do processo educacional. Cada Círculo de Cultura torna-se um dia formativo, o qual pode durar de duas a quatro horas, perfazendo um certificado com 16 a 40 horas/aula por ano de participação, como por exemplo: curso de relações interpessoais e humanas; curso de conciliação e mediação; curso

de ética e cidadania; curso de enfreteamento de dilemas, tais como: drogas, violência, sexo, dentre outros.

Compreende-se que a efetiva participação dos familiares no cotidiano escolar está vinculada à afetividade, ao respeito mútuo, ao compartilhamento de experiências necessárias na construção de diálogos espontâneos, democráticos e acessíveis. Ao mesmo tempo em que todos adquirem consciência crítica do entendimento do processo, de que há necessidade da participação de cada ator social, na construção do processo formativo, os mesmos se empoderam conjuntamente com seus pares, através da continuidade do trabalho coletivo. Isso pode então, como fator resultante desses momentos de convivência, promover transformações sociais no processo educativo da criança, conseqüentemente, propiciar a construção de uma sociedade mais humana.

Além disso, a aliança entre a família e a comunidade escolar faz com que as mesmas percebam a importância da sua inneutralidade, da sua consciência nos seus respectivos papéis, nas suas responsabilidades no ato de educar, mas também apresenta, expõe e fortalece a relevância dessa interação na formação moral, crítica, autônoma e livre da criança.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar como espaço de formação humana**: círculo de cultura e qualidade da educação. Brasília, DF:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 6).

ESPINOSA, B. de. **Espinosa**: seleção de textos de Marilena de Souza Chauí: Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência. Tradução Marilena de Souza Chauí et al. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M.. Introdução. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2011. p. 11-15.

FERRETTI, C. J.; ARAÚJO, R. L.; LIMA FILHO, D. L.. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno V: **Organização e gestão democrática da escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba/PR: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.dpe.ufv.br/wp-content/uploads/ETAPA-I-C.-5.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2017.

FRANCO, M. L. P. B.. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

FREIRE, P.. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015b.

_____. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARCHESI, Á.; MARTÍN, E.. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAROLIN, I. C. H.. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. 2. ed. São Jose dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2010.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2011.

SAVIANI, D.. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TAKASHIMA, G. M. K.. O desafio da política de atendimento à família: dar vida às leis – uma questão de postura. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2011. p. 77-92.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 19. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

III

Construção de Saberes

Saberes Docentes: discussões conceituais, tipologias e a construção de saberes na Formação Inicial de professores

*Maria Goreti da Silva Sousa
Carmen Lucia de Oliveira Cabral*

Saberes docentes e formação de professores referem-se a temas que ganharam impulso e aparecem na literatura educacional com o objetivo de revelar os saberes implícitos e explícitos na prática docente. A valorização desses saberes na formação docente consubstancia a importância que tem essa formação, tendo em vista o desenvolvimento profissional e organizacional da profissão em questão.

Neste estudo analisamos os conceitos e as tipologias de saberes docentes que tem se apresentado a partir das pesquisas de diferentes estudiosos e que saberes são construídos por discentes que se encontram em um processo de formação inicial da profissão docente. Diante dessa intenção recorreremos às pesquisas de autores que discutem os saberes docentes numa dimensão mais epistemológica e conceitual. Dentre os quais destacam-se: Fiorentini, Souza e Melo (2011), Gauthier (1998), Pacheco e Flores (1999), Pimenta (2012), Shulman (1986,1987), Tardif (2002).

Este texto desenvolve uma pesquisa bibliográfica seguido da narrativa como metodologia para o estudo presente nos memoriais

de formação. Assim procura articular as discussões presentes no referencial teórico- metodológico com os discursos de oito interlocutoras que vivenciam um processo de formação inicial de professores no contexto do curso de Pedagogia.

Saberes Docentes: Discussões Conceituais e Tipologias de Saberes

Para compreendermos o conceito epistêmico de saberes recorreremos, a priori, às concepções de Fiorentini, Souza e Melo (2011), por se aproximarem mais do conceito de saberes que também comungamos. Para os autores os textos em educação geralmente usam os termos conhecimento e saber sem distinção de significado. Reconhecem que nem mesmo os filósofos possuem uma posição clara sobre a diferenciação de significado desses termos. Assumem a postura de fazer uso de ambos os termos sem estabelecerem uma diferenciação rígida, quando muito, assumem o compromisso em diferenciá-las, como, assim, registramos:

O “conhecimento” aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia. O “saber”, por outro lado, representaria o modo de conhecer/ saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação. (FIORENTINI, SOUZA; MELO, 2011, p. 312).

Ao situar tais concepções presentes nas diferenciações estabelecidas pelos teóricos em relação à formação docente, partilhamos da ideia de que ambos os termos são de igual valor no processo de construção e significação dos saberes docentes no cotidiano da escola. O conceito epistêmico “saber” imprime-se nesse contexto com um novo enfoque histórico-epistemológico, considerando a complexidade do devir docente. O saber, produto da operação de tratamento do conhecimento, que na atuação do docente torna-se a saber, rompe com velhos paradigmas posto que é nesse contexto que os professores constroem e reconstróem

diferentes saberes na interação com os pares, com outras culturas no ambiente escolar.

É importante pontuar, no entanto, que para o saber docente se constituir nesta relação e passe a ter visibilidade, como postula Fiorentini (2006, p. 135), é necessário que concretamente os professores e profissionais da educação, de um modo geral, se envolvam profundamente nas práticas cotidianas “para perceber nelas (ou extrair delas) o diferente, a possibilidade de ruptura com o estabelecido, com as verdades cristalizadas pela tradição pedagógica”, mas não basta promover apenas discussões e reflexões acerca dos dilemas e das experiências vivenciados na dimensão das práticas docentes, restringindo-se a uma compreensão generalista do processo educacional.

Conforme Campelo (2001, p. 5), estudos sobre as questões dos saberes pretendem contribuir, dentre outros aspectos, para “[...] formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho.”. É substancialmente necessário um envolvimento do coletivo nesse processo emancipatório.

Nunes (2001) analisando alguns estudos sobre a questão dos saberes docentes e a formação dos professores, identificou como se encontra este campo de pesquisa na realidade brasileira. Salientou que ainda pode ser considerada uma área um tanto nova, carente de estudos empíricos que possam responder algumas questões, dentre elas se existe um “conhecimento de base” a ser considerado na formação do professor. Como é constituído o saber da experiência, se ele tem uma maior “relevância” sobre os demais saberes.

Segundo Tardif (2002), o conjunto de saberes profissionais dos professores, nomeado como epistemologia da prática profissional, resulta no conjunto dos saberes utilizados por esses profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. O autor dá ao termo *saber* um sentido que articula os conhecimentos, as competências, as habilidades, destrezas, as atitudes e outros ao que poderíamos chamar de saber, saber-fazer, saber-ser, saber conviver.

A epistemologia da prática profissional visa compreender a natureza desses saberes, tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. Estes saberes profissionais: “[...] temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados [...]”, para Tardif (2002, p. 262-264), são adquiridos através do tempo, nas mais diversas situações: advêm da história de vida dos professores, de conhecimentos, crenças, e representações antes mesmo de começarem a trabalhar, são utilizados e se desenvolvem no âmbito da carreira.

Nesse sentido, conforme postula Tardif (2002), o professor faz uso de sua cultura pessoal, além de buscar apoio nos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos da formação profissional, assim como na experiência de certos professores. São saberes “[...] personalizados, apropriados, incorporados, subjetivados e situados.” (p. 264-266), são saberes construídos e utilizados em uma situação de trabalho particular do professor. É a partir desse contexto que se explica porque são variados e heterogêneos, resultantes de um repertório de conhecimentos unificados, ecléticos e sincréticos, condições que possibilitam a articulação no conjunto e na complexidade do processo ensino e aprendizagem, em função dos vários objetivos a serem atingidos.

Assim concebidos e compreendidos, registramos a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente, destacados por Tardif (2002), a saber: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

QUADRO 1 – Tipologia de saberes docentes de acordo com Tardif (2002)

Saberes da Formação Profissional
<ul style="list-style-type: none">• Conjunto de saberes que, transmitidos pelas mais diversas instituições de formações de professores durante o processo de formação inicial e/ou contínua articulados entre as ciências e a prática docente se estabelecem concretamente. Constituem-se saberes da formação profissional: os conhecimentos pedagógicos que se apresentam como doutrinas ou concepções frutos de reflexões sobre a prática educativa. São saberes também relacionados a algumas formas de saber-fazer, incluindo técnicas e métodos de ensino legitimados cientificamente.
Saberes Disciplinares
<ul style="list-style-type: none">• Configuram-se saberes sociais, reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento. São saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pelas instituições universitárias, integram-se igualmente à prática docente pela formação inicial e contínua de professores. O acesso a esses saberes deve ser possibilitado por meio das diversas disciplinas nos cursos ofertados nas instituições educacionais.
Saberes Curriculares
<ul style="list-style-type: none">• São saberes sociais definidos e selecionados como modelos principais e responsáveis pela evolução intelectual da sociedade, já que estão diretamente ligados à produção de conhecimento. Apresentam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) e devem ser aprendidos e aplicados pelo professor.
Saberes Experienciais
<ul style="list-style-type: none">• Consubstanciam-se nos saberes resultantes do exercício profissional dos professores oriundos do seu trabalho cotidiano e do conhecimento do contexto. São frutos da experiência individual e coletiva – podem ser chamados, também, de saberes práticos.

Fonte: Organizada pela pesquisadora (2015).

Nesta configuração de Tardif (2002) percebemos que o componente pessoal da formação na construção desses saberes não se realiza unicamente de forma autônoma, o envolvimento comprometido dos sujeitos no espaço formativo/educativo da construção dos saberes docentes é a mola mestra. A propósito, o autor ao fazer referência aos diferentes saberes que podem contribuir na construção das concepções dos docentes, na compreensão de sua atuação profissional, a exemplo dos saberes da formação profissional, dos saberes experienciais e dos saberes pessoais, como os instrumentais (procedimentos concretos de realização), assim considerá-los permite-nos compreender a importância da prática educativa como uma prática social.

Borges (2001) apresenta em uma de suas produções diferentes tipologias e classificações das pesquisas sobre o ensino, os professores e seus saberes e destaca dentre esses estudos um que considera de

enorme relevância, trata-se do trabalho de Gauthier e colaboradores (1998), que na sua concepção oferece uma boa descrição das pesquisas norte-americanas sobre o que ficou conhecido na América do Norte como *knowledgebase* (ou base de conhecimentos).

De acordo com Borges (2001) esses autores analisam as investigações centradas na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, mais precisamente, os estudos sobre o ensino que buscam identificar e/ou definir um repertório de conhecimentos docentes. Sua singularidade consiste em ser um estudo-síntese que procura não somente identificar o *corpus* das pesquisas realizadas nas salas de aula nas últimas décadas, mas, também, os conhecimentos, relativamente aos saberes dos professores, extraídos dessas pesquisas.

Em Gauthier (1998) constatamos que esses autores se referem ao ensino como um ofício feito de saberes e também uma visão do ensino numa concepção em que vários saberes são necessários ao ensino e mobilizados pelo professor, denominados: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber de experiência e saber da ação pedagógica (Quadro 2).

QUADRO 2 – Tipologia de saberes docentes (GAUTHIER et al., 1998, p. 29)

 <p>Saberes disciplinares (a matéria)</p>	<p>Saberes Curriculares (o programa)</p>	<p>Saberes das ciências da educação</p>	<p>Saberes da tradição pedagógica (o uso)</p>	<p>Saberes experienciais (a jurisprudência particular)</p>	<p>Saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)</p>
--	--	---	---	--	--

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2015).

Nessa tipologia de saberes os autores nos apresentam, inicialmente, os saberes disciplinares, compreendendo-os como saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas

disciplinas científicas, com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. O professor não produz saber disciplinar, no entanto para cumprir o requisito principal da sua função (ensinar) extrai desses saberes que são produzidos pelos pesquisadores o que é importante para ser ensinado. Ainda do ponto de vista de Gauthier e colaboradores (1998), o fato de o professor conhecer bem a matéria a ser ensinada, a priori, é carregada de múltiplas interpretações. Nesse particular refere-se ao conhecimento que melhor se aplica ao seu ensino e explica que este não representa sozinho o reservatório de saberes disponíveis, posto que vai se juntar a outros saberes.

Esses saberes vão sendo constituídos nesse reservatório e são denominados de saberes curriculares (o programa). Geralmente associados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados. No tocante aos programas, esses autores aqui mencionados esclarecem que o *corpus* de saberes instituídos e organizados pelas ciências que serão ensinados nos programas, geralmente são construídos, elaborados por outros agentes de diferentes instâncias educacionais. Requer, por conseguinte, que o professor conheça o programa, que constitui outro saber de seu reservatório de saberes. Dependendo do conhecimento que possui sobre o programa, este aspecto influi nas formas de ensinar e aprender dos seus alunos.

Gauthier et al (1998, p.31) também conceitualizam sobre o saber das Ciências da Educação. Destacam que é o conjunto de saberes produzido a respeito da escola, a rigor, desconhecido por alguns cidadãos comuns e por outros profissionais, e que assim se caracteriza:

É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

Pertencem ainda a essa tipologia de saberes, como pontuados pelos mencionados autores, o reservatório de saberes da profissão

docente (os saberes da tradição pedagógica) que se coadunam em representações que cada professor possui sobre a escola antes de ter ingressado em um curso de formação de professores na academia. Esses saberes são ressignificados pelo saber da experiência, construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão e validado ou não pela ação pedagógica.

A jurisprudência particular é assim que os autores em questão tratam os saberes experienciais, pois acreditam que aprender através da própria experiência é um momento particular nessa construção do repertório de conhecimentos da profissão. A experiência e o hábito estão imbricados nessa relação e postulam que “[...] embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula [...]” (GAUTHIER et al., 1998, p.33).

Os autores acreditam na seguinte proposição: “[...] o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meios de métodos científicos”. Desta maneira, destacam que esse processo não parece ainda suficiente para garantir que a sociedade considere que os professores possuem um saber que lhes é característico. Para finalizar, os autores acrescentam a esse conjunto de saberes que ora colocamos em discussão o saber da ação pedagógica, que se configura no saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e testado através de pesquisas. Esses saberes, quando legitimados pelas pesquisas, são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e também o mais necessário à profissionalização do ensino conforme é defendido por muitos autores.

No conjunto dessas discussões sobre saberes reportamo-nos à Pimenta (2012). Na opinião desta pesquisadora a mobilização dos “saberes dos professores”, aos quais denomina de “saberes da docência”, é constituída por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento da formação específica, os saberes pedagógicos, referendados como os que viabilizam a ação do ato de ‘ensinar’. Refere que as três categorias identificam o que é necessário para o professor saber para ensinar. Os saberes

da experiência, construídos pelo professor a partir de sua própria trajetória como aluno, em seu processo formativo, assim como aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela prática de outrem; os saberes do conhecimento, que dizem respeito aos conhecimentos específicos de uma determinada área com a qual o professor atua (por exemplo, conhecimentos específicos da biologia, matemática); os saberes pedagógicos, que se referem ao “saber ensinar”, referem-se à didática.

Assim concebidos, é como nos diz Pimenta (2012, p. 29) há um reconhecimento de que para saber ensinar não basta somente a experiência e os conhecimentos específicos da área, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos, “[...]estes se constituem a partir da prática que os confronta e os reelabora.” Para Pimenta, os saberes docentes são oriundos das próprias experiências dos professores em suas trajetórias como alunos, dos processos de formação (inicial e contínua) e de suas práticas cotidianas.

Em meio a essas discussões convém destacarmos Pacheco e Flores (1999, p. 19), que defendem que como qualquer profissional, o professor, para ensinar, dispõe de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões, delimitadas por critérios de profissionalidade. Apontam, ainda, que “[...] a sua função dimensiona-se num contexto sociocultural, institucional e didático.”. Implica dizer que o professor estabelece relações com as mais diversas situações e contextos de vivência e itinerários formativos nesse processo de constituição dos saberes da profissão docente, sendo que o estágio curricular supervisionado em docência passa a ser um espaço/tempo de fundamental importância nessa construção.

Aprofundando esse debate recorreremos, ainda, a Shulman (1986, 1987) mediante a compreensão de que a finalidade, inicialmente, foi referir-se ao conhecimento profissional básico para o ensino, evidenciando-o como um “paradigma omissivo” na investigação educacional. Nesse sentido, desenvolveu projetos de pesquisa com o objetivo de descrevê-lo e conceitualizá-lo. A esse respeito, destaca sete dimensões para definir o conhecimento profissional básico dos quais os professores fazem uso quando planejam e ensinam, a saber:

conhecimento das matérias de ensino, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento dos alunos, conhecimento das finalidades educativas, conhecimento de outros conteúdos e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Estas sete dimensões podem ser resumidas em apenas três quais sejam: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, e conhecimento pedagógico do conteúdo. A propósito, o conhecimento pedagógico do conteúdo imbrica-se de particularidades haja vista tratar-se de um tipo de conhecimento específico para o ensino. A fusão advinda do conhecimento (pedagógico) aliado às demais tipologias, oportunizará ao docente as condições necessárias para um planejamento que atenda as diversidades de sujeitos que se encontram em um processo de formação acadêmica.

Para Shulman (1986, 1977), a referida base de conhecimento refere-se a um repertório profissional contido de categorias de conhecimento que subjazem à compreensão daquilo que o professor necessita para promover as aprendizagens dos alunos.

As pesquisas de Gauthier (1998), Pimenta (2012), Shulman (1986, 1987), Tardif (2002), dentre outros pesquisadores, coadunaram em classificações e tipologias sobre saberes /conhecimentos no contexto da formação de professores. O centro dessas discussões reside em torno das investigações sobre a mobilização dos saberes presentes nas ações dos professores, nas suas histórias de vida pessoal e profissional como produtores e mobilizadores de saberes no exercício da prática docente.

Construção de Saberes Docentes no Contexto da Formação Inicial de Professores/ narrativas das interlocutoras da pesquisa

Nesta seção apresentamos as narrativas das oito interlocutoras que participaram da pesquisa. Os episódios a seguir dialogam com a discussão gestada em torno da produção dos saberes da profissão docente no âmbito dos estágios, disciplinas do curso de Pedagogia e programas oferecidos durante a formação inicial de professores.

No cenário atual, no âmbito do campo educacional, é

permanente o debate e a análise do processo de construção do ser professor de como se configura sua prática, do seu desenvolvimento profissional, quais são os interlocutores nessa produção de saberes na trajetória da sua prática formativa. O entrelaçamento desses debates indica a configuração de uma perspectiva de formação docente “[...] não mais fundamentada na racionalidade técnica que os considera como meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir.” (ZABALZA, 2014, p. 14), remete, ainda, para a discussão do conceito do saber docente como ferramenta teórica, que foca no interesse, na compreensão dos processos envolvidos no ensino, tendo como referência o entendimento da originalidade da cultura escolar e dos saberes nela produzidos, mobilizados e socializados.

Nesse sentido, a prática docente não é uma ação solitária, mas é tecida “[...] numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão.” (TARDIF, 2002, p. 50). As interações são mediadas por diferentes canais, e esse conjunto de representações, a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões, deve ocorrer, sobretudo, em momentos de reflexão compartilhada (TARDIF, 2002). Concordamos, ainda, com Zeichner (1993) da necessidade de uma formação crítica reflexiva, considerando a reflexão como prática social e de modo particular, verificando as condições sociais em que o ensino acontece.

Neste contexto, o entrecruzar dos estágios, disciplinas do curso de Pedagogia e outros, vão sendo incorporados na produção dos saberes da profissão docente, a partir de múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes dos professores das escolas campos do estágio. Consequentemente, esses momentos ocupam, no campo dos saberes, um espaço privilegiado quanto àquele ocupado somente pelas disciplinas ministradas pelo curso no âmbito das Universidades.

Para analisar a relação das discentes com os saberes que foram sendo construídos na trajetória formativa e nas regências durante o estágio cabe afirmar que esses saberes se configuram ferramentas

teóricas de grande relevância que trazem à tona, como conjectura, o reconhecimento de que as estagiárias são sujeitos, com uma história de vida que produzem e mobilizam saberes na sua formação profissional em que a magnitude educativa representa uma dimensão estratégica e os saberes podem ser construídos, reconstruídos, mobilizados, compartilhados com seus pares.

A interlocutora Arendt traz no seu discurso a existência dos saberes da formação profissional que se dão no decorrer das Metodologias: da Matemática, da Língua Portuguesa, de Ciências, da História, da Geografia, da Educação Infantil. Destaca o quanto são imprescindíveis para que possa atuar em sala de aula com eficácia e autonomia. Para a interlocutora, são as disciplinas que mais aproximam o futuro professor da sala de aula, pois proporcionam não somente a teoria, mas a prática, visto que, não só dizem o que deve ser feito, mas mostram como fazer, podendo, assim, articular teoria e prática. Esses saberes podem ser categorizados dentro de uma tipologia de saberes da formação profissional evocados por Tardif (2002), que constituem o conjunto dos saberes da formação profissional, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. E que pela dimensão da prática docente referem-se a saberes que serão reconstruídos na travessia da condição de aluno para professor de profissão.

As interlocutoras Ferreiro e Torres revelam que não resta dúvida de que as experiências por elas vividas foram importantes, posto que lhes permitiram ampliar seus conhecimentos, ensinaram a agir diante dos primeiros obstáculos, imprevistos e dificuldades que enfrentarão no dia a dia do trabalho docente. Torres reforça em seu discurso a prática como lócus que forja a identidade do professor.

Os enunciados de Arendt, Ferreiro, Torres, Mantoan e Wilczynska confirmam que ser professor é saber mobilizar diferentes saberes na ação. É como corrobora Pimenta (2012, p. 15) ao enunciar que ser professor requer “[...] saberes científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações, únicas, ambíguas,

incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações escolares e não escolares.”.

Sobre outras experiências evidenciamos o discurso da interlocutora Ferreiro ao expor que participou de programa escolar durante o curso e que esse evento lhe oportunizou a construção de saberes necessários para compreender como atua o pedagogo em diferentes espaços, conforme enunciado no fragmento do seu discurso: “Não posso deixar de mencionar a minha participação no PIBID que também ajudou bastante tanto durante os estágios como na minha formação profissional.”. Evidencia que dentro do programa passou pela gestão e pela instituição AMA uma instituição não escolar que facilitou o seu desempenho e atuação durante o curso. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ PIBID objetiva fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior com a colaboração de professores da Educação Básica, na Formação Inicial de Professores.

É por meio do referido programa que os alunos de licenciatura têm a oportunidade de se inserirem dentro das instituições educacionais em contato com a realidade escolar desde o início das graduações, ampliando assim a sua formação profissional e não somente pela passagem dos estágios obrigatórios. Partilhamos da afirmativa de Zabalza (2014, p. 102) quando parte da premissa de que “[...] um dos desafios da educação superior na atualidade tem a necessidade de enriquecer e diversificar a oferta formativa que se faz aos estudantes.”. Com base nessa perspectiva, o horizonte formativo deve se ampliar principalmente neste século XXI, em que a rapidez e a complexidade das mudanças econômicas, sociais, tecnológicas e culturais exigem que os sujeitos se adaptem e se readaptem ao longo de suas vidas, construindo diferentes saberes.

Reconhecemos agora o que Tardif (2002) postula ao considerar a prática como meio de formação profissional nos cursos de licenciatura, no exercício da profissão e na sua defesa ao trabalho coletivo nas ações a serem realizadas. O que se pode depreender, ainda, dos enunciados do autor é que esse processo compreende ajuda mútua de todos os segmentos envolvidos, ou seja, um projeto a ser desenvolvido em constante colaboração interinstitucional.

Mantoan destaca que o evento do estágio supervisionado serviu como instrumento base para a sua formação docente. Nessa mesma linha de discussão se apresenta o discurso de Wilczynska ao enunciar que o estágio assegura uma série de benefícios para os estagiários, auxilia na formação profissional, proporciona o contato com o ambiente de trabalho, permite entender a finalidade do aprendizado e perceber as deficiências do exercício da profissão, assim como aprimora, ainda, as competências da profissão.

Partilhamos com Zabalza (2014, p. 10) ao destacar as contribuições formativas do estágio, ao postular que “[...] é por meio das práticas que os estagiários integram-se em cenários profissionais reais. É a oportunidade para ver de dentro os centros de trabalho, conhecer os profissionais [...]”, a cultura da escola, as relações de poder que se estabelecem dentre outros aspectos. Nesse sentido, iluminar as aprendizagens acadêmicas a partir da prática profissional real passa a ser fundamental na construção da identidade docente que vai sendo formada num processo, isto é, no seu *continuum*. A interlocutora Arendt reafirma esse pensamento ao enunciar “as experiências e vivências foram decisivas nesse processo de construção da minha identidade profissional, enquanto aluna em formação”.

No contexto de uma prática social é comum que as relações que se estabelecem sejam imbricadas de valores, de relações de poder, são episódios nos quais fica claro que nos dias de hoje, na sociedade do conhecimento, a formação é um valor e deve ser entendida como algo que transcende a academia. Esta sociedade do conhecimento em que a estrutura de produção usa mais conhecimento do que capital físico determina, cada vez mais, que o cidadão seja capaz de criar, disseminar, gerenciar, e inovar na produção do conhecimento.

O discurso de Mantoan é perspectivado como expressão do devir, é fruto dessa compreensão quando revela seu pendor analítico-reflexivo e alia uma predisposição para um contínuo processo de formação no âmbito da profissão, assim se posiciona: “Ao refletir sobre minha imagem de professora que estou construindo percebo uma necessidade vital que é aprender [...]”. Nesse sentido, o valor da formação inicial e contínua é fundamental numa sociedade da aprendizagem e que prosseguir nos estudos, continuar aprendendo

por toda a vida é questão de sobrevivência, logo, no caso da profissão docente não é diferente.

Nesses discursos de Arendt, Ferreiro, Torres, Mantoan e Wilczynska há fortemente a evidência da construção e reconstrução dos saberes da profissão docente, dentre os quais podemos destacar os saberes da formação profissional que compreendem questões relativas a métodos de ensino legitimados cientificamente e a conhecimentos pedagógicos, a saberes disciplinares advindos das diversas disciplinas ofertadas no curso, a saberes curriculares na forma de organização do curso, do estágio com seus objetivos conteúdos e métodos e a saberes experienciais frutos da experiência individual e coletiva.

No tocante à dimensão social na qual esses discursos são produzidos, cabe-nos ressaltar que a construção dos saberes não se efetiva livre de contradições e conflitos que permeiam as diferentes práticas. Aliados a esses saberes podemos enunciar que há ainda, por parte de algumas das discentes, a valorização de uma formação mais prática, tornando-se, portanto, necessário explicitar na formação a unidade teoria-prática nas diferentes disciplinas, questionando como retraduzir os conhecimentos ou saberes da formação diante das necessidades demandadas pela prática que é um evento social imbricado de diferentes questões.

Considerações finais

O contexto social, cada vez mais acelerado e descontínuo marcado pelo acelerado avanço da tecnologia informacional e comunicacional, delega novas exigências aos seus cidadãos e a formação de professores se encontra envolta por todo esse movimento. Desse ponto de vista urge que o curso de formação inicial de professores seja um campo de construção dos saberes docentes em toda a sua dimensão organizacional e estrutural.

Percebemos pelos discursos das interlocutoras que durante o curso de graduação (Pedagogia) inicia-se um processo de construção dos saberes, habilidades, competências, atitudes e posturas que conduzem o discente para a profissão. No âmbito dos estágios

curriculares, essa amálgama de saberes é ressignificada pelo discente estagiário, a partir de suas experiências pessoais em contato com os campos dos estágios e outras experiências formativas.

Essas dimensões atuam ora como influências absolutas, mas também como facilitadores do processo formativo. Por conseguinte, não faz nenhum sentido analisá-las desvinculada desses contextos visto que, a compreensão que emerge é que a formação de professores seja fundamentada numa pedagogia reflexiva

Considerando todas essas circunstâncias e pelas interações, às vezes prenes de jogos de poder de gestores e professores, as interlocutoras desta pesquisa produziram e tentam produzir saberes que lhes permitem dominar e compreender a regência de sala de aula, a estrutura organizacional e os saberes institucionalizados pelo sistema de ensino.

Referências

BORGES, C. Saberes docente: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 76, abr. 2001.

CAMPELO, M. E. C. H. **Alfabetizar crianças** - um ofício, múltiplos saberes. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

FIORENTINI, D. Produção de saberes docentes, a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI – A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. **Anais...** Teresina: Ed.UFPI, 2006. v.1.

_____; SOUZA JR. A. J. de; MELO, G.F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: As do Brasil-ALB, 2011. p. 307-335.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1988.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em: <<http://www.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto, PT: Porto, 1999.

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

_____(Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SHULMAN, L. S.. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Research**, v. 2, n. 15, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S.. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 1, n. 57, p. 1-22, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. PIBID. Regimento Interno do PIBID.UFPI. Disponível em:<http://www.ufpi.br/subsitefiles/pibid/arquivos/files/regimento_inter_pibid.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa, PT: Educa, 1993.

A Prática e os Saberes no aprender a ensinar no campo de Estágio: vivências dos estagiários Moçambicanos

Etelvino Manuel Raul Guila

A formação de inicial de professores é um tema que tem preocupado vários estudiosos da área da educação, no momento em que a sociedade caminha a passos galopantes rumo ao mundo cada vez mais tecnológico¹⁰, em que o acesso ao conhecimento se configura como sendo cada vez mais aberto. Paralelamente a isso, várias são as pedagogias que têm surgido procurando fundamentar a educação como um todo, e a formação de professores, em particular. Por um lado encontramos políticas educativas que defendem a formação do professor centrada marcadamente na dimensão teórica e, por outro lado, outras que dão ênfase à dimensão prática.

A relação teoria e prática no âmbito da formação de professores, logo, é uma questão recorrente que continua em pauta. O que constantemente se verifica é a separação entre essas duas dimensões

¹⁰ Nos dias que correm, as transformações pelas quais o mundo e as sociedades atuais têm passado, fruto do progresso científico e do crescente desenvolvimento tecnológico, fazem com que se mude a forma de ver, pensar e fazer a educação.

e, comumente, a prática tem ganho maior destaque. A formação dos profissionais de educação centrada na prática tem se fundamentado no modelo de racionalidade prática, em que o ato de formação está essencialmente orientado para a solução dos entraves que o ato de ensinar ocasiona no contexto de atuação.

Assumindo a dimensão prática como base, lança-se a teoria para o segundo plano, ignorando o fato de que quando realizamos uma atividade essencialmente humana, em que intervêm duas consciências – eu e outro –, o resultado desta se situa em uma dupla dimensão: o resultado ideal que é a projeção do ato e o resultado concreto, o produto do ato realizado, o que significa que essa atividade é consciente ou deverá ser consciente. Essa consciência nos é garantida pela teoria, ao permitir que idealizemos como deverá ser desenvolvido o ato, conforme conclui Vázquez (1986, p. 191) quando distingue os atos humanos dos animais:

[...] é preciso concluir que a atividade própria do homem não pode reduzir-se a mera expressão exterior, e que ela faz parte essencialmente da atividade da consciência. Essa atividade se desenvolve como produção de objetivos que prefiguram idealmente o resultado real que se pretende obter, mas se manifesta, também, como produção de conhecimentos, isto é, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade.

Portanto, compreendendo a formação do professor como uma atividade essencialmente humana, concreta e singular, em que interagem homens mediados pela linguagem, a teoria assume um papel importante no processo de formação de relações estabelecidas, servindo conseqüentemente como ponto de partida para o ato formativo sócio histórico.

Em seqüência, o sujeito, como ser social, se constitui nas relações dialógicas que estabelece com outro, como compreende Bakhtin (2011). O outro se configura como indispensável para a constituição do sujeito, para a sua humanização na interação com o outro, incorporando a humanidade construída historicamente por meio da mediação simbólica.

Pretendemos com o presente artigo fazer uma abordagem sobre a formação inicial de professores na dimensão sócio-histórica, perespectivando como se efectiva a sua formação, focando-nos nas vozes que sobressaem dos relatórios dos estudantes finalistas do curso de licenciatura em Ensino de Português, ministrado pela Universidade Eduardo Mondlane, assim como trazer à tona a reflexão sobre a relação estabelecida entre a teoria e a prática no contexto de formação inicial de professores.

Para a materialização do nosso objectivo, iremos nos valer, como categoria de análise, de conceitos da teoria de Bakhtin, como *ato responsável*, particularmente no seu desdobramento (dever ético), *gêneros do discurso* e *cronotopo*, por acreditarmos que mediante tais conceitos possamos ensejar a compreensão da complexidade das relações estabelecidas entre o estagiário e os seus interlocutores no ato formativo como professor de língua portuguesa.

Nos relatórios, procuramos nos concentrar na análise dos enunciados presentes neste gênero do discurso, com a atenção voltada aos aspectos ou indícios que digam respeito a saberes referentes à experiência docente, mobilizados e constituídos ao longo do prática em escolas de ensino secundário, bem como a dificuldades que enfrentam ao assumir uma turma como docentes em processo do aprender a ensinar.

Assumimos que várias relações sociais tidas pelos estagiários, nos vários momentos do processo de aprender a ensinar, permitem que estes possam apropriar-se da cultura da esfera escolar. Destacam-se como momentos os seguintes: integração no contexto do trabalho e regência ou ministração de aulas, que é antecedido pelo planeamento de aulas. No entanto, nas linhas que se seguem destacamos a actuação na sala de aula.

A atuação dos estagiários na sala de aula

A escola é tradicionalmente considerada como espaço de difusão de conhecimento que a espécie humana foi construindo ao longo do tempo. No contexto atual, esse conceito está mudando, uma vez que, com o advento de novas tecnologias em escala cada

vez mais crescente, o acesso ao conhecimento não se restringe a esse espaço. Porém, em algumas sociedades, tal é o caso da moçambicana, a escola, em se tratando da educação formal, continua sendo considerada como o espaço privilegiado para o acesso ao conhecimento e as ações nela realizadas se circunscrevem basicamente a uma tríade: alunos, professores e conhecimentos.

De acordo com Geraldi (2010, p. 82), “[...] cada proposta pedagógica, na história ou no presente, define diferentes posições para cada um destes três elementos [alunos, professores e conhecimentos], dando ênfase ora a um, ora a outro destes três polos.”. No entanto, olhando as ações que têm lugar na escola no geral, e na sala de aula em particular, pela perspectiva histórico-cultural, é preciso transcender à visão de dar destaque a um ou a outro elemento.

Na perspectiva em pauta, não há um sujeito pronto, sendo que o *outro* desempenha um papel importante para o acabamento do sujeito. Como observa Bakhtin (2005, p. 180), “[...] uma pessoa que permanece a sós consigo mesma não pode dar um jeito na vida nem mesmo nas esferas mais profundas e íntimas de sua vida intelectual, não pode passar sem outra consciência. O homem nunca encontrará sua plenitude apenas em si mesmo.”.

Tratando-se de um sujeito que se expressa e pensa por meio da linguagem, falar da linguagem é falar da alteridade. A arquitetônica da responsabilidade presente em Bakhtin mostra-nos que a centralidade do *eu* necessita de uma visão advinda de fora. O sujeito como ser único, sem álibi no seu existir, é no confronto com o *outro* que se constitui. Portanto, é na interação instada com o outro nas relações sociais, na e pela linguagem que o sujeito vai tendo consciência de si.

A palavra é expressão das relações sociais, da interação social de pessoas concretas, de produtores. E são estas relações matérias que determinam e condicionam a formação interior temática e estrutural da pessoa numa dada época e num dado ambiente; como a pessoa tomará consciência de si; quanto esta consciência de si será rica e convicta; como motivará e como avaliará o que decidir nos seus atos depende destas relações. (BAKHTIN, 2005, p. 133).

Transpondo as palavras de Bakhtin para o contexto escolar, lugar de relações sociais concretas, cabe-nos observar como as interações instauradas pelo sujeito condicionam a formação de sua consciência.

Todo o ato educativo tem em vista um interlocutor. No caso da ação realizada em sala de aula, o interlocutor imediato do professor é o aluno. As relações que se fundam nesse contexto se circunscrevem às interações entre os professores e os alunos. Se, por um lado, o aluno é o outro para o professor, pois em razão de seu lugar único no existir permite dar acabamento à ação deste ao poder ter uma visão do professor que só ele, na posição singular de aluno, pode ver, por outro lado o professor constitui o outro para o aluno. Por conseguinte, em face da posição social do professor, legitimado socialmente para mediar o conhecimento que a humanidade foi construindo ao longo da história às gerações vindouras, o seu ato de ensinar objetiva o aluno.

Assim sendo, as ações dos estagiários, em sala de aula, no ato de assumir a turma, tiveram como foco o seu outro imediato, o aluno, como evidenciam as palavras dos estagiários:

Uma das questões observadas com atenção, durante o período da minha docência naquela escola, foi a necessidade de incluir o aluno na construção do conhecimento. [R.Ai.11.2012]

[...] a cada dia ia sendo obrigada a saber mais para fazer face ao dinamismo dos alunos, pois eles mostravam entender os conteúdos e queriam saber mais ainda, o aluno do século XXI é muito diferente do aluno da era passada, pelo que o trabalho do professor é proporcionar situações de aprendizagem que se adequem aos estudantes. [R.Ma.11.2012]

Ambas as falas dos estagiários valoram o posicionamento, a atuação do aluno no ato de ensinar, reforçando a necessidade da inclusão deste no processo de ensino e aprendizagem: *incluir o aluno na construção do conhecimento; situações de aprendizagem que se adequem aos estudantes*. Nas falas do estagiário Ailton há uma percepção da aula não como mera repetição da lição dada, mas uma visão que considera a aula como um espaço onde se inter cruzam conhecimentos vários,

olhando para o sujeito que está diante de si – o aluno – como o outro que está em constituição, como um ser ativo. Na ótica do estagiário, o seu interlocutor em sala de aula não simplesmente reproduz o conhecimento, mas o constrói. Ademais, os conteúdos escolares somente fazem sentido depois do planejamento e da interação instaurada em sala de aula, como observa Rodrigues (2009, p. 284), “enquanto os conhecimentos estão sós no polo da abstração, eles não são significados. Eles precisam passar pela situação de ensino, que é a sala de aula – cronotopo da pequena temporalidade –, e pela reação-resposta do aluno – interlocutor imediato – para daí serem avaliados.”

As palavras da estagiária Maria, acima, evidenciam a necessidade de dar uma resposta diante da realidade encontrada, alunos dinâmicos, com sede de saber. Como nos ensina Bakhtin (2012), todo o ato responsável compreende uma atitude responsiva. Assim, essa realidade condiciona a ação da professora estagiária em sala de aula: *a cada dia ia sendo obrigada a saber mais*. Em face de seu lugar de professora, embora em formação, esboça uma resposta, assumindo a responsabilidade de promover a construção de conhecimentos. São várias as ocasiões em que as ações dos estagiários, sujeitos da pesquisa, foram moldadas pela realidade encontrada na esfera escolar, como atestam as palavras da estagiária Nénia:

Contra todos os obstáculos que pareciam montar-se à minha volta, a cada dia superava um desafio e me tornava mais autônoma. Ao longo das aulas os alunos foram desenvolvendo as suas competências e encarrado (sic) a cadeira de Português com naturalidade, tentei envidar esforços para que os alunos **fugissem para a aula e não da aula**¹¹, o que foi se concretizando ao longo das lições. [R.Ne.11.2012]

Na fala da estagiária Nénia é sensível o acento que dá à responsabilidade em razão da posição de professora que ocupa no ato de ensinar: “[...] tentei envidar esforços para que os alunos fugissem para a aula e não da aula.”. O lugar que ela ocupa oportuniza-lhe responder pelo seu ato ético como sujeito social professor. Ela percebe

¹¹ Grifo da estagiária.

e responde à necessidade de motivar os alunos para que gostem da disciplina de língua portuguesa e, conseqüentemente desenvolvam as competências exigidas na disciplina e para a vida.

Nos encontros dialógicos entre os estagiários e os alunos, os conhecimentos que estes trazem, fruto das suas experiências, dos seus anseios, levam o estagiário a esboçar uma reação-resposta. No exemplo anterior a estagiária Nénia narra “[...] tentei envidar esforços para que os alunos fugissem para a aula e não da aula [...]”, a interação da estagiária com os alunos que não davam importância às aulas fez com que ela, para lidar com essa situação singular quando de sua regência, entendesse como indispensável saber quem eram os sujeitos (alunos) com quem interagia.

A atuação da estagiária, certamente, requereu a articulação dos conhecimentos construídos na academia que têm a ver com como lidar com os alunos e os saberes construídos na relação com pessoas. Trata-se de uma articulação de conhecimentos específicos, única que não se pode antecipar. É certo que se pode prever como o ideal a ser realizado. A realidade concreta, porém, dita outras situações que levam à intervenção do estudante-estagiário no momento de atuação. Como profere Schwartz (2011, p. 26), “[...] é necessário, a cada vez, fazer o uso de si mesmo para se reconstruir a articulação dos saberes procedentes da experiência dos encontros e aqueles já formalizados no corpus disciplinar.”

De acordo com a teoria de Bakhtin, com a linguagem, os homens podem manifestar o que sentem, o que querem ou desejam, o que pensam, a sua visão de mundo, acima de tudo. É na linguagem que os homens se relacionam um com o outro. Portanto, no exercício das funções de professor, os estagiários exprimem as dificuldades tidas para tentar solucioná-las e assim dar o devido encaminhamento à aula:

Numa primeira fase, foi muito difícil controlar o tempo, porque ficava tão empolgada com o decurso da aula, a interação com os alunos era, por vezes, tão satisfatória que o tempo ‘voava’, mas foi uma questão de ajustar alguns aspectos que a gestão do tempo foi sendo controlada o que levou a terminar as actividades pré-estabelecidas dentro do tempo previsto. [R.Os.11.2011]

Como vimos acentuando, a aula é um encontro dialógico em que interagem vários sujeitos. Nas relações estabelecidas entre eles emergem inúmeras situações, a que cada um, dada a sua posição que ocupa na interação, procura dar uma ação-resposta. Olhando para as falas da estagiária Osvalda, acima, compreendemos que a dificuldade instalada na aula permitiu que ela fosse aprimorando sua ação educativa. O enredo da aula e a interação instaurada com os alunos surgem como elementos e condição para a tomada de posição da estagiária com vista a gerir melhor o tempo da aula. Podemos afirmar que as relações dialógicas entre a estagiária e os alunos em aula foram vitais para que a Osvalda incorporasse o conhecimento de gestão de tempo de aula: *foi uma questão de ajustar alguns aspectos que a gestão do tempo foi sendo controlada.*

Entendemos que as dificuldades dos estagiários não são incomuns para um sujeito que esteja a aprender uma profissão, tal é o caso ocupado pelos acadêmicos universitários em fase de vivenciar a atividade docente. Recorrendo à teoria de Bakhtin, em que a alteridade é centro da nossa constituição, podemos dizer que o se assumir inconcluso, um ser em devir, é o âmago para o exercício docente. Para tanto, no desenvolvimento do ato de ensinar, ter ou ver o outro como ser social, em constituição, é tê-lo como um ser em busca de respostas, que visem ao seu acabamento.

Para o exercício eficaz de qualquer atividade humana que seja, em todas as esferas da práxis humana, a experiência é exigência principal quando alguém pretende se candidatar a uma profissão em alguma dessas esferas. A esfera educativa como uma delas, com certeza, não foge a essa exigência.

Na percepção de Bakhtin, para que uma ação vivida possa representar uma experiência deve ter sido veementemente vivenciada, com todas as implicações que estão imbricadas com esse viver ativo “para nós é importante relacionar uma dada experiência vivida a mim como aquele que a vive ativamente. Este relacionar a experiência a mim como *ativo* tem um caráter valorativo-sensorial e volitivo-realizador e é, ao mesmo tempo, responsavelmente racional.” (BAKHTIN, 2012, p. 91)

A aquisição de experiência pressupõe que o sujeito que vivencia uma ação ou alguma atividade tenha consciência viva diante do

vivenciado em sua totalidade, o que implica que deva ter a *contrapalavra* em relação a um dito, a um vivido em razão de seu envolvimento ativo no experimentado e do lugar único que ocupa no *existir-evento*.

Ter uma experiência exige que não se tenha uma posição passiva diante do trabalho vivenciado ou executado. A aquisição da experiência requer que estejamos imersos no acontecimento, ação ou pensamento vivenciado, o que implica que tenhamos tempo para tecermos nosso posicionamento, nosso agir, pensar e refletir sobre ele, de acordo com nossos valores axiológicos e tendo como base uma série de palavras nossas e alheias, que perfazem o nosso ser.

Compreendemos que para que possamos ter experiência de algo ou do trabalho é primordial que tenhamos oportunidade para podermos esmiuçar, observar particularidades, usufruir do potencial de aprendizagens de cada ato, de cada trabalho, atentos às condições únicas do existir como evento dado e em processo, no tempo e espaços específicos que nos impelem para uma atitude de compreensão ativa. Nessa aquisição de experiências, a linguagem desempenha papel de destaque, pois, segundo Bakhtin (2011), ela é o território comum entre os interlocutores nas relações de trabalho, tal é o caso do vivido pelos estagiários. Para o autor, a linguagem é ideológica, uma arena onde interagem indistintas vozes sociais, o que a torna social.

A lingua(gem) no ato educativo

No contexto de ensino e aprendizagem ela – a língua(gem) – desempenha papel importante na ação pedagógica por ter uma dupla função em razão de que ao mesmo tempo é objeto de ensino e objeto por meio do qual se ensina. Quando descrevem sua ação no desenvolvimento do ensino de língua em aula, os estagiários afirmam que:

Uma vez que a disciplina que leccionei é língua portuguesa, tive o cuidado de ensinar as regras de funcionamento desta língua. A maior parte das actividades e exercícios retirei do manual de português já que me possibilitavam atingir os objectivos relativamente a este domínio. [R.Ef.11.2012]

[...] a cada dia as aulas iam ficando muito mais interessantes, conhecia os alunos, as suas fragilidades e buscava sempre desenvolver as suas competências linguísticas e discursivas, através de actividades permanentes. [R.Ne.11.2012]

Destaca-se nos dois enunciados acima a concepção de língua usada no processo de ensino e aprendizagem. No primeiro excerto a estagiária Efigênia, em sua ação pedagógica, dá particular atenção ao escrever bem, respeitando as regras gramaticais: *tive o cuidado de ensinar as regras de funcionamento da língua portuguesa*. A estagiária Nénia põe em destaque a língua como meio de interlocução: *buscava sempre desenvolver as suas competências linguísticas e discursivas*.

No segundo excerto, a estagiária Nénia valoriza o saber que foi construindo do outro – o seu aluno –, a quem dedica particular atenção: *conhecia os alunos, as suas fragilidades e buscava sempre desenvolver as suas competências linguísticas e discursivas*. Podemos inferir, do enunciado da estagiária, que o conhecimento que ela tinha dos estudantes foi fruto de uma perspicaz escuta do outro para conhecimento das suas necessidades relativamente ao domínio do Português.

Retomando a abordagem apresentada pela estagiária Efigênia, verificamos que esta destaca o ensino de regras. Ensinar a língua sob o enfoque dessa perspectiva tem reduzido o ensino de língua portuguesa ao estudo teorizado da gramática. Segundo Faraco (1991), a teoria gramatical não deve ser o objetivo de ensino de língua portuguesa por dois motivos: porque é possível dominar uma língua sem conhecer um pingo sequer da teoria gramatical e porque a teoria que a fundamenta é incompleta. O autor defende que a aprendizagem desta traz como consequência a não aprendizagem da língua nem da teoria, fato que ocasiona uma confusão na mente dos alunos.

Também comungamos desse entendimento, ou seja, que ensinar a língua priorizando as regras gramaticais pode instaurar a ideia de algo que somos coagidos a fazer, como se se tratasse de “uma regra de etiqueta e do bom comportamento” (POSSENTI, 1996, p. 73), em que quem não a seguisse seria colocado à margem. A perspectiva em pauta ignora o fato de que em uma determinada língua podem

coexistir inúmeras variantes, em que certamente teremos falantes de uma variante em detrimento de outra. Essa situação revela uma atitude discriminatória por parte daqueles que não se integram na tal língua elegida como padrão ou norma a ser seguida.

Nas falas da estagiária Nénia podemos notar que ela valora uma perspectiva de linguagem assente no que Bakhtin (Volochínov) (1997) nomina de subjetivismo individualista, segundo a qual a atividade mental é que organiza a expressão. Essa abordagem considera a linguagem como um instrumento de comunicação. Nas palavras de Geraldi (1991),

[...] esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combina segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

Essa perspectiva não tem em conta que a linguagem é uma arena entre dois sujeitos, que o enunciado é produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, não podendo haver um interlocutor abstrato.

Volochínov e Bakhtin (2011) nos ensinam que a língua reflete não só as inter-relações sociais estáveis entre os falantes, mas também as oscilações que ocorrem no decorrer de sua história. Voltando a atenção aos discursos dos estagiários sobre a questão da concepção de linguagem, compreendemos que estamos perante um ecoar de vozes constituídas pelos universitários candidatos à docência e de vozes de autoridade construídas na academia. Os estagiários ao assumirem e reconhecerem essas últimas, e servirem-se delas no momento da aula, valoram-nas reforçado a sua perpetuação.

Estamos, portanto, diante de uma situação que requer mudança de postura em relação ao que ensinar nas nossas aulas de língua portuguesa. Trata-se de uma mudança da concepção de linguagem que circula em nossas escolas, veiculada por materiais e recursos didáticos a serviço dos nossos alunos e professores. Entendemos que é preciso ir além da visão de linguagem concebida como instrumento

de comunicação ou como um sistema estável, pois a linguagem é produto social, produto da interação entre dois ou mais sujeitos socialmente situados. A mudança requerida passa por mudar as metodologias e, mais do que isso, adequar os conteúdos de modo que se ajustem a essa mudança.

Um papel importante para a mudança da qual falamos é desempenhada pela universidade, visto que esta ocupa um lugar único na formação de professores que irão exercer sua profissão docente nas escolas do ensino secundário geral e possui um *status* de produtora e divulgadora de conhecimentos científicos por excelência.

Por conseguinte, ela tem a responsabilidade de responder às exigências do contexto atual de ensino língua, promovendo ações que levem à tomada de consciência do seu quadro de pessoal – formadores – sobre o que estamos ensinando nas nossas escolas quando falamos de ensino de língua portuguesa, por que o fazemos e como o fazemos, considerando que a linguagem é social, um produto de interação entre dois sujeitos socialmente situados, portanto um lugar de construção das relações sociais, em que os interlocutores envolvidos se constituem.

A relação dialógica entre a projeção e o fazer

Expondo nossa compreensão ativa da atividade da linguagem produzida pelos estudantes candidatos à docência, quando da vivência do estágio, reiteramos que existe uma relação importante entre a linguagem e a atividade humana, uma vez que a primeira penetra na segunda quase que de modo fundido nos enunciados concretos pela interação viva das vozes sociais nas situações de trabalho vivenciadas na escola. Como nos ensina Bakhtin (2011), os enunciados são prenhes de atitudes da atividade humana.

Analisando os enunciados dos estagiários, podemos constatar que a organização curricular do curso de Ensino de Português, em que as disciplinas estão estruturadas seguindo a sequência de disciplinas teóricas, passando pelas pedagógicas e no final as práticas, vem contribuindo para que os estagiários reforcem a cisão entre a teoria e a prática, como podemos observar nas falas dos estagiários:

A fase de leccionação iniciou quinze dias depois da assistência a aulas. Foi nesta fase que realmente pude colocar em prática os conhecimentos que fui adquirindo ao longo dos anos de formação, todavia, muito mais do que um momento de implementação de conhecimentos, foi um momento de aquisição de novos. [R.Ar.11.2012]

O Estágio Pedagógico é o momento em que se realiza, na prática, toda a carga teórica que o estudante obtém ao longo de toda a sua formação profissional. É neste momento em que o estudante apresenta as suas competências na sua actuação e descobre a realidade que o ambiente do trabalho apresenta. [R.El.11.2012]

Em ambos os enunciados há a atribuição de índice de valor positivo ao estágio como tendo colaborado na formação ao possibilitar a aplicação dos saberes construídos na academia. Notamos que o coro de vozes que ecoam é das vozes da instância formadora em diálogo com as da esfera escolar – escola pública. A fala da estagiária Arcângela reforça a valoração atribuída ao estágio, pelo fato de esse momento não ter sido apenas momento de aplicação da teoria, mas de construção de novos saberes. Vemos que o posicionamento da estagiária reforça a ideia de que o homem se constitui na interação com o outro. Interagindo com o outro (professores, alunos e a comunidade escolar), pode construir conhecimentos próprios das relações entre os membros da escola, que servirão de âncora para a seu ato de ensinar e para vida.

Com relação ao conjunto dos conhecimentos que sustentam o plano curricular do curso, espera-se que estes sejam adquiridos ao longo dos quatro anos do curso de forma progressiva, em que, em primeiro momento, se adquira as disciplinas teóricas, tais como disciplinas introdutórias aos Estudos Linguísticos e aos Estudos Literários; História das Ideias e História e Filosofia de Educação, entre outras, e em momentos subsequentes e de forma sequenciada, as disciplinas de cunho teórico-prático ou pedagógicas: Didática e no final do curso as disciplinas de prática de ensino através do Estágio Supervisionado.

Ao dispor a distribuição das disciplinas na grade curricular – primeiro disciplinas teóricas, passando pelas teórico-práticas e

depois as práticas –, está em vigência uma organização curricular centrada no modelo de racionalidade técnica. Com essa organização, ou modelo de formação de professores, conforme compreende Pereira (1999), o formando é considerado como um técnico e, assim, para sua formação seria necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação em sala de aula. No entanto, o contexto real da formação tem provado o contrário, como evidenciaram as palavras da estagiária Arcângela: *muito mais do que um momento de implementação de conhecimentos, foi um momento de aquisição de novos.*

Entre a prescrição de como o futuro profissional de educação deve proceder e o conhecimento da realidade da escola, assim como as ações concretizadas, há um leque de elementos a serem considerados, tais como conhecimentos, experiências e aprendizagens diversas que se constroem na interação entre interlocutores envolvidos (formando, alunos, servidores e comunidade escolar), bem como as mudanças constantes ocasionadas pelas Tecnologias de Informação – TIC's, em uma sociedade de informação como a que vivemos.

A superação, portanto, da desarticulação que se registra entre a teoria e a prática na formação do professor necessita da conciliação dos conhecimentos teóricos que sustentam o *agir* do profissional em *dever* no contexto da realização do seu trabalho docente com os conhecimentos construídos pelos interlocutores no processo de formação nos espaços escolares. Assim sendo, é preciso levar em consideração tanto os conhecimentos construídos na academia como os construídos nas escolas de ensino secundário, escolas de parceria com as instâncias formadoras para estágio.

Ao longo do processo de formação, bem como em situações desafiadoras no campo de trabalho, o enfrentamento de vivências diversificadas – a título de exemplo, o gerenciamento de uma turma numerosa, o ensino de língua portuguesa em um contexto multilingue –, essa conciliação é um item a ser destacado e ponderado, pois todo o vivido intensamente também contempla um por fazer, uma atividade responsiva. Entendemos que a construção de conhecimentos exigidos

para o exercício da profissão¹² docente se efetiva por uma inter-relação dos conhecimentos de natureza teórica e de natureza prática, porém, não abdicando dos conhecimentos produzidos nas relações estabelecidas no ato pedagógico, pela razão de as interações que daí advêm serem dialógicas e produzirem linguagem.

O percurso até aqui efetuado sobre as vozes que coexistem nos enunciados dos estagiários no ato ensinar, no decorrer do estágio, leva-nos a ter em conta que o processo de formação é um espaço de luta entre alteridades, em que os discursos que pululam no horizonte formativo contemplam visões de mundo de *outros*, com ideias, ideais, pontos de vista que em algumas circunstâncias são convergentes, e em outras divergentes daquele com que se dialoga.

Considerações finais

A escola como um macrocronotopo que possui vários microcronotopos: vários tempos – tempo de aula, tempo de duração do ano letivo, tempo de estágio, entre outros – e vários espaços – sala de aula, recinto escolar no geral – é um lugar onde circulam várias vozes que vão constituir as vozes dos sujeitos.

Com base nessa compreensão, as várias relações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos na escola passam por ser compreendidas tendo em conta a situação específica, uma vez que nelas estão sujeitos falantes e pensantes, constituídos por vozes outras e dessa interação sobressaem vários conhecimentos e posicionamentos que não estão assentes na língua como sistema estável.

Na atuação em sala de aula, o acompanhamento dos professores titulares no primeiro momento em que os alunos assumem a turma, mostra-se importante na formação dos estagiários, uma vez que permite que estes realizem as atividades autonomamente,

¹² Concebida como “forma de os homens viverem juntos seus projetos interdependentes da vida e de trabalho, teias de relações sobre as quais, como num pano de fundo, os profissionais desenvolvem as suas próprias trajetórias pessoais e suas identidades, suas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos os que se relacionam.” (MARQUES, 2006, p. 51).

em face do seu lugar extralocalizado, mantendo distanciamento. Este posicionamento, permite que os estagiários assumam um comprometimento e envolvimento com o exercício da profissão.

No discurso dos estagiários sobressai a extrema importância desempenhada pelos alunos para todo o ato de ensinar. Os alunos são o âmago de todo o ato educativo, ao serem os sujeitos a quem este se destina, eles são o outro imediato no ato de ensinar realizado pelo professor, que pela sua exotopia permitem o acabamento deste – o professor –, já que é por meio deles que o professor toma consciência de si.

As atividades dos estagiários são moldadas à realidade concreta da sala de aula. Em várias situações os estagiários são confrontados com situações adversas ao ato de ensinar, tais como falta de atenção, por parte dos alunos, nas aulas, falta de interesse pelas aulas, fraca assimilação dos conteúdos, entre outras. Diante desse cenário, em razão do lugar único de professor em formação, os estagiários são levados a agir, com vistas a ultrapassar esses problemas. Certamente, os estagiários têm que ativar os conhecimentos tidos na academia relativos a esses aspectos. Porém, a superação não é conseguida apenas com a ativação dos saberes construídos na academia. Necessitam de saberes próprios da vivência, que tivessem em conta os alunos que se encontravam sob sua responsabilidade como professores e o entorno social.

Portanto, o ato de ensinar requer a conciliação de saberes teóricos, construídos ao nível de tantas disciplinas curriculares do curso e dos conhecimentos próprios do momento do ato pedagógico. Compreendemos que, ao propor soluções capazes de suprir as contrariedades e eficazes para a aprendizagem dos alunos, os estagiários vão construindo os saberes exigidos pela profissão. Ademais, mostrando sensibilidade com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, envolvimento e comprometimento com a profissão, os formandos vão construindo o profissionalismo exigido pela atividade profissional.

A formação do professor não termina com a formação inicial, pois precisa responder às readaptações constantes que o meio vai impondo. Em face dessas readaptações ou renormalizações

impostas pelo tempo, espaço, interlocutores na realidade cotidiana e as especificidades da esfera escolar, que é um lugar de síntese das várias esferas: econômica, jurídica, religiosa, política, entre outras; o discurso do estagiário, professor em formação, é constituído por vozes várias. A esse coro de vozes somam-se as advindas de instâncias formadoras, organismos governamentais, de colegas estagiários, de professores com mais anos de magistério, não colocando de lado a família.

Ao concluir a nossa atividade responsiva em relação às ressonâncias que sobressaem das vozes que emanam da esfera educativa e do ato formativo de professores, reiteramos a incompletude de nosso discurso, em última instância, de nosso ato, dada a nossa posição única de pesquisador constituído por várias vozes outras. Entendemos que este diálogo inconcluso possa, como um elo colocado na grande cadeia discursiva humana, efetivar seu acabamento em sua abertura para a escuta do outro, permitindo assim iniciar outros diálogos sobre o processo de formação do professor.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemática da poética de Dostoiévsky**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradutor Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 393-410.

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 7. ed. Cascavel: Assoeste, 1991. p. 17-23.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem e a questão escolar. In: GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010. p. 33-37.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional de educação**. 5. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.** [online], v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RODRIGUES, Nara Caetano. **O discurso do professor de Língua Portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2009.

SCHWARTZ, Yves. Intervenção, experiência e produção de saberes. **Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. 10, n. 12, dez. 2011.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

A Tessitura de Saberes de Professoras Iniciantes à luz da pesquisa e do PNAIC

Joelson de Sousa Morais

Para início de conversa...

Este texto é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação, cursado no Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN e concluído em abril do ano de 2015. Desse modo, ele mostra algumas clarificações acerca de como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC e a prática da pesquisa na vida de professores/as iniciantes significam enquanto elementos que contribuem para a mobilização dos seus saberes, fazeres e *saberesfazeres*¹³ no cotidiano escolar.

Neste contexto, considero professores/as iniciantes aqueles/as que estão no exercício profissional da docência entre um a cinco anos. Tal limitação temporal encontra-se de acordo com a literatura que discute a respeito desses sujeitos, portanto tem respaldo na perspectiva de Huberman (2000), Marcelo Garcia (1999) e Tardif (2012).

¹³ Estética da escrita que aprendi com Alves (2003). Os *saberesfazeres* têm o princípio de juntar duas ou mais palavras dando outros tantos significados a elas, permitindo tecer novos saberes e sentidos na produção da ciência e do conhecimento.

Para a realização dessa discussão, apresento narrativas de três professoras iniciantes que foram pesquisadas no cotidiano de suas práticas pedagógicas no ano de 2014. As mesmas possuem formação em Licenciatura em Pedagogia e atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa escola da rede pública de ensino de Caxias-MA. Em respeito às interlocutoras deste estudo, as docentes receberam nomes fictícios, a saber: Esmeralda, Rubi e Safira. Os nomes são originados de pedras preciosas, pelo fato de eu atribuir riqueza à profissão docente. Assim, prezo por respeitar as suas identidades e pela ética na pesquisa científica.

Sobre a narrativa de formação e (auto)formação, entendo, nas palavras de Delory-Momberger (2011, p. 39), que “[...] representa uma das formas com a qual elaboramos e construímos a história de nossa vida, uma grade de leitura e de interpretação, que utilizamos para dar uma forma e um sentido ao real, fragmentado, descontínuo, heterogêneo”.

A partir desses elementos supracitados, este estudo insere-se numa abordagem qualitativa, por essa razão primou pelo método da narrativa, e os instrumentos utilizados na investigação foram: observações, conversas e diário de pesquisa.

Ressalto que as conversas já foram utilizadas como instrumento de investigação científica no âmbito das Ciências Humanas, mais precisamente na Educação, nos trabalhos de Girardi (2012), Morais (2015) e Albuquerque (2010), e nas práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura em nível superior desenvolvidas por Nascimento e Silva (2009).

A utilização dessas ferramentas de pesquisa converge para o entendimento do problema de pesquisa, no qual questiono: quais contribuições a pesquisa e o PNAIC possibilitam para o desenvolvimento da prática pedagógica de professoras iniciantes? Nesse sentido, elaborei como objetivo: compreender quais as contribuições a pesquisa e o PNAIC possibilitam às professoras iniciantes no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas cotidianas.

Destarte, as narrativas das professoras iniciantes foram cruciais neste estudo, pois é por meio delas que foi possível produzir

e compreender os dados, para tanto, pautei-me na Epistemologia da Complexidade, baseada em Morin (2010). Isso por que o trabalho docente se constitui de um universo complexo, plural e híbrido de práticas, políticas e saberes produzidos/aprendidos em diversos contextos de vida e profissão.

Ao adentrarem no contexto de atuação profissional, entendo que as professoras iniciantes não apenas seguem os currículos oficiais, bem como criam e recriam o currículo e as políticas cotidianamente mediante a mobilização de inúmeros, múltiplos e intercambiáveis saberes (OLIVEIRA, 2012). Esses saberes, por sua vez, são fruto de suas poucas, porém, significativas experiências, são elas que fazem com que seus alunos aprendam, e assim, colaboram para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na escolarização.

Uma das formas de ressignificar a prática pedagógica das professoras iniciantes refere-se ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC. Esse oferece subsídios pedagógicos, didáticos e metodológicos para serem trabalhados no cotidiano de sala de aula, possibilitando fazer com que as crianças possam ser alfabetizadas, trabalhando as habilidades de Língua Portuguesa (leitura, escrita e interpretação) e Matemática (domínio das quatro operações básicas de matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão).

Criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Em síntese, o PNAIC é voltado para garantir o cumprimento do ciclo de alfabetização das crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, assim elas devem saber: ler, escrever, e ter habilidades nas quatro operações básicas de matemática (BRASIL, 2012).

A designação do termo PACTO se dá pelo fato de que é uma parceria que deve ter igual compromisso entre governantes, educadores, pais e toda a sociedade, no sentido de alfabetizar as crianças que fazem parte deste ciclo (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

Embora o Governo Federal tenha como responsabilidade a garantia de recursos e instrumentos aos Estados e Municípios.

Perspectiva teórico-metodológica e epistemológica da pesquisa

As ideias contidas neste capítulo foram fruto de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com três professoras iniciantes, que estavam com 01 (um) ano de experiência como docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. Os instrumentos de investigação utilizados foram fruto do entrelaçamento de: observações, conversas e diários de pesquisa, registrados e realizados ao longo do próprio cotidiano da prática das professoras iniciantes.

Primeiramente, foi feito um conjunto de observações durante encontros entre pesquisador e pesquisadas na própria sala de aula e nos demais espaços de convivência de uma escola pública municipal da cidade de Caxias-MA, onde atuavam as professoras iniciantes. Esses encontros foram combinados entre eu e as professoras durante dois semestres. Durante as observações fui registrando o que observava e considerava pertinente à pesquisa.

No segundo momento, parti para as conversas com as pesquisadas. Algumas vezes, realizei rodas de conversas com todas as participantes da pesquisa, outras vezes, havia somente eu e uma das professoras, isso por que nem em todos os horários, todas as interlocutoras da pesquisa podiam participar. Durante as conversas, foram pontuadas questões, fruto das observações suscitadas na pesquisa em decorrência das práticas e metodologias viabilizadas e verificadas no cotidiano da prática pedagógica das docentes pesquisadas.

No terceiro e último momento, realizei as transcrições das narrativas das professoras iniciantes pesquisadas, que foram gravadas em um aparelho de áudio, utilizando um computador e aparelhos de áudio (caixas de som e fones de ouvido). Depois de transcritas, as narrativas foram analisadas à luz da “Epistemologia da Complexidade”, baseada em Morin (2010), e de “Os estudos do Cotidiano”, sob a perspectiva de Alves (2003), Certeau (2010) e Oliveira (2008, 2012). Assim o fiz, por considerar que os saberes

produzidos/tecidos por professores(as) no cotidiano de sua atuação profissional são plurais, complexos, heterogêneos e intercambiáveis, por essa razão sempre se conectam a novos e diferentes fios, bem como estabelece novas conexões em variadas direções e dimensões.

A pesquisa e o PNAIC: contribuições para as práticas pedagógicas das professoras iniciantes

Para melhor esclarecimento, o PACTO apoia-se em quatro eixos de atuação: 1) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) Avaliações sistemáticas; e 4) Gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012). Quanto à formação continuada dos/as professores/as, é ofertado um curso com uma carga horária de 120 horas correspondendo a dois anos, e uma bolsa de estudos para os docentes que atuam no ciclo de alfabetização atendidos pelo programa.

Um dos princípios fundamentais que embasa o PNAIC é fazer com que os/as professores/as do ciclo de alfabetização do 1º a 3º ano do Ensino Fundamental saibam qual é a concepção de alfabetização que fundamenta o seu trabalho pedagógico cotidiano. Uma vez que com esse entendimento se torna possível a criação e recriação de saberes e práticas permeadas de sentidos, voltadas exclusivamente para sanar as dificuldades e lacunas que apresentam as crianças no processo ensino e aprendizagem. Haja vista que a apreensão e prática desse conhecimento viabilizam alcances positivos do ponto de vista do desenvolvimento do estudante, sobretudo na língua materna e na Matemática, sendo essas disciplinas as que apresentam os maiores entraves à aprendizagem dos pequeninos.

Apesar de oferecer materiais didáticos e orientações direcionadas às professoras alfabetizadoras¹⁴, que se aproximam mais de orientações técnicas, a proposta do PNAIC apresenta certa flexibilidade ao mostrar alguns princípios centrais que considera ao

¹⁴ Vale ressaltar que, neste texto, trato especificamente das contribuições do PNAIC às professoras iniciantes.

longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Eis os princípios centrais considerados pelo PNAIC: no primeiro princípio, o ensino da escrita alfabética deve ser sistemático e **problematizador**; no segundo princípio, a leitura e produção de textos com as crianças devem reconhecê-las como **protagonistas de suas próprias histórias**; o terceiro princípio mostra que **as crianças devem ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade**; e, por fim, coloca o professor não como um **reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico, mas alerta o docente quanto à necessidade da clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática** (BRASIL, 2012, grifos nossos).

Ao buscar entender esses princípios, e ao situar a prática pedagógica das interlocutoras que participaram da investigação, constatei que a proposta do PNAIC é seguida pelas professoras iniciantes, mas isso não faz com que essas práticas orientadas se reduzam a processos meramente com caráter de reprodução. Ao contrário disso, as docentes pesquisadas, em seu cotidiano profissional, têm criado saberes e fazeres mobilizados por criações de metodologias e instrumentos pedagógicos, de acordo com suas necessidades, sem abandonar, no entanto, as diretrizes pregadas pelo programa. Ou seja, a concretização do processo de alfabetização e domínio das operações básicas de Matemática, considerando as habilidades e alcances que cada criança deverá ter em cada ano, respectivamente, que trabalha o programa (1º, 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental).

Prova disso é o depoimento de uma das professoras, que chegou a me dizer o seguinte acerca do PNAIC:

[...] eu vou citar um exemplo com relação às formações, e aos planejamentos, porque assim, o PNAIC, ele é muito bom nesse sentido, porque a gente trabalha a questão da interdisciplinaridade, porque antes a gente já trabalhava, mas não assim, era meio fragmentado, hoje já é bem sistematizado mesmo, claro que todo o dia a gente trabalha Português porque o aluno tá lendo, enfim, mas ele [o PNAIC] ajuda muito na questão de desenvolver as atividades [...] é bem interessante porque isso aí, só tem a contribuir com minha prática mesmo. (Conversa com a professora Esmeralda – 14/10/14)

Nesse sentido, a professora *Esmeralda* encontra no PNAIC um alicerce para desenvolver suas práticas cotidianas de alfabetização. Contudo, ela vai além disso, pois a apropriação do documento promove reflexões as quais são tecidas ao longo de todo o processo ensino e aprendizagem, permitindo a docente perceber o que melhorou ou o que falta melhorar. Porém, a professora não se prende às propostas do programa, mas busca nesse alguns elementos que norteiam suas atividades direcionadas às crianças em sua prática pedagógica cotidianamente, como: criação de um jogo de palavras; confecção de materiais didáticos a partir de litros de garrafa pet, palitos de picolé, papéis coloridos (papel cartão), etc.; realização de dinâmicas para trabalhar os conteúdos de ensino, essas se tornam também uma competição para as crianças estudarem e participarem mais; exibição de filme para trabalhar determinados conteúdos; criação de um projeto para sanar as lacunas durante o processo de ensino e aprendizagem; entre outras práticas.

O mais relevante é que a mesma *Esmeralda* reconhece as contribuições do programa em sua prática pedagógica, sobretudo, quando enfatiza “[...] então é bem interessante porque isso aí, só tem a contribuir com minha prática mesmo.”. Nesta fala, percebo que os materiais do PNAIC, além de ser uma fonte essencial para a sua prática, eles ajudam potencialmente no desenvolvimento das atividades, sejam elas oriundas e sugeridas pelo programa, como subsidia outras que são criadas pela própria professora por meio de suas invenções. Desse modo, concretiza-se o intuito do programa que é, de fato, ser como um dos tantos outros elementos que contribuem para o desenvolvimento profissional ou como a própria professora relata no início de sua fala: o PNAIC “[...] ajuda muito na questão de desenvolver as atividades [...]”. Assim, o programa é uma das possibilidades de enriquecimento profissional, que permite a mobilização de saberes, fazeres e *saberesfazeres* na perspectiva do desenvolvimento e avanço nos processos de aprendizagem e ensino cotidianamente.

É, portanto, no início da profissão que as professoras iniciantes vão delineando a sua formação e mesmo (auto)formação, caracterizando sua didática e perfil do ser docente, criado também

por currículos e políticas, em meio às múltiplas dimensões do aprender. Ou seja:

[...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, 2012, p. 51, grifo do autor).

Durante minhas observações cheguei a perceber como o PNAIC tem contribuído na prática das professoras iniciantes. Um dos registros do meu diário de pesquisa retrata isso.

Neste dia, a professora estava trabalhando com o gênero textual “trava língua”, onde escreveu um texto no quadro branco e depois fez a leitura juntamente com os alunos de forma problematizadora. Logo em seguida escreveu uma atividade (no quadro) para as crianças responderem.

A professora me informou que os alunos quase todos já sabem: ler; retirar do quadro e copiar no caderno; interpretar os textos trabalhados nas aulas; diferenciar e reconhecer os gêneros textuais (ex.: parlendas, poesia, trava-língua, etc.); conhecem as letras do alfabeto; fazem leituras de palavras de duas ou três sílabas, uma vez que os mesmos não tinham desenvolvido essas habilidades no início do ano letivo.

Após o recreio, a professora procedeu às respostas da atividade, chamando cada aluno (individualmente) para responder uma questão diferente, escrevendo as respostas no quadro.

A professora disse que a única dificuldade que os alunos apresentam no momento é ordenar as palavras (juntar as sílabas quando estão aleatórias e formar palavras). Ainda assim, ao responderem qualquer atividade discursivamente, os alunos o fazem de modo sincronizado, simultaneamente. (Diário de Pesquisa – 15/05/2014)

Essa experiência foi observada durante a aula da professora Rubi, e ela ratifica os muitos contributos do PNAIC. Já que a própria professora Rubi tem percebido que o desenvolvimento de outras habilidades aprendidas no programa, em articulação com suas criações e recriações, vêm transformando e permitindo aprendizagens e desenvolvimentos nas crianças. Além do mais, quase todas as vezes que nós conversávamos, essa professora relatava algum aprendizado ou prática marcante obtida pelo PNAIC e que ela desenvolvia em sua prática pedagógica.

A partir desse relato e de tantos outros observados e narrados durante a pesquisa, pode-se afirmar que as professoras passam a criar pedagogicamente a partir dos referenciais ofertados pelo programa PNAIC. Não obstante, suas criações diferenciam-se de uma para outra, ou seja, cada professora iniciante, na sua individualidade, cria o que seu contexto singular lhe revela como necessidades formativas para as crianças.

Segundo mostra a fala da professora Safira:

Nós participamos de formações continuadas, é, tem o programa que a gente trabalha pelo PNAIC, aí a gente tem o treinamento que é a formação continuada, têm os planejamentos que eles lá tiram algumas dúvidas da gente, como a gente tem que trabalhar, dependendo das dificuldades do nosso aluno, se o nosso aluno tem um problema ou dificuldade nisso, o outro já não tem, aí eles ensinam a gente a elaborar atividades diferenciadas a partir desse momento; se meu aluno é pressilábico, eu vou elaborar uma atividade para o pressilábico, se ele já tá alfabético eu vou elaborar para o alfabético, aí assim a gente vem trabalhando pra melhorar o conhecimento dele [aluno]... (Conversa com a professora Safira - 16/10/14)

A fala de Safira converge para a seguinte asserção: o PNAIC ajuda no desenvolvimento das atividades que venham a contribuir para o processo ensino e aprendizagem, e que suas orientações dizem precisamente que tipos de atividades devem ser feitas/realizadas/criadas pelas professoras. Todavia, vale salientar que embora o PNAIC seja um programa prescritivo, o que pode fazer com que as professoras tenham a tendência de reproduzir as práticas ensinadas,

as docentes participantes da pesquisa, como já salientado neste texto, trabalham inúmeras possibilidades. Desse modo, os sujeitos deste estudo adéquam suas atividades conforme o contexto, a realidade de sala de aula, do entorno sociocultural da escola, e conseqüentemente, de seus alunos, criando saberes e outros *saberesfazeres* durante suas atividades profissionais em sua prática pedagógica. Na verdade, o que quero dizer a partir das minhas observações é que em cima de uma reprodução pode haver uma criação, seja de um material didático, seja de uma forma diferente de ministrar suas aulas, seja a criação de projeto pedagógico/educativo ou uma aula fora da escola, etc.

Mediante o exposto, passo a compreender que quando a professora Safira relata: “[...] eles [do PNAIC] ensinam a gente a elaborar atividades diferenciadas [...]”, isso, de certo modo, semeia opções que serão desenvolvidas pelas professoras iniciantes, considerando o que possuem para criar ou desenvolver, considerando sua criatividade, o interesse e o que dispõem para poder realizar.

Ademais, criar também traz a possibilidade de projetar a criação em outras realidades e contextos com os quais se possa defrontar, principalmente quando as práticas desenvolvidas forem exitosas, uma vez que sempre se preza pela melhoria do que se mobiliza no cotidiano da atuação docente. Assim, as professoras iniciantes demonstraram, aos poucos, que os fazeres e *saberesfazeres* mobilizados poderiam alcançar outros patamares, bem como serem socializados com outros sujeitos – sejam os educandos, outros professores e profissionais da área da Educação. Tal fato permite a ampliação para outros contextos que, por ventura, não tenham tido essas mesmas experiências criativas mobilizadas na prática pedagógica criadora, como acontecia em encontros e reuniões do PNAIC e na participação dessas docentes nos planejamentos da escola em que atuam.

Assim, parto do princípio de que o/a professor/a é um ser *complexus*, como ensina Morin (2010). E justamente por fazer parte de um cosmo em que está imerso, defronta-se com as sinuosidades, ordens e desordens, saberes e fazeres oriundos de inúmeros contextos, momentos, pessoas que ampliam aquilo que já possui.

Esse conceito de Morin (2010) aplica-se à realidade investigada, pois quando as professoras iniciaram a docência, elas também se

inseriram na proposta do PNAIC então as mesmas foram se adequando e encontraram nesse programa um alicerce para desenvolverem suas atividades na prática pedagógica. Embora tal documento não tenha servido como receita, mas sim como norte ou subsídio, em que as professoras pesquisadas, sabendo o que era pra ser alcançado com seus alunos, passavam a inventar/criar/desenvolver metodologias, atividades e práticas de um modo geral a fim de fazer com que o processo de aprendizagem e ensino se viabilizasse.

Outro elemento que contribui para o desenvolvimento das práticas criadoras das professoras iniciantes refere-se à prática da pesquisa no cotidiano escolar. Esta tem servido como uma busca tanto pessoal quanto profissional para poder desenvolver o que as professoras iniciantes ainda não sabem, e por outro lado, até aperfeiçoarem o que já sabiam.

Nesse sentido, o aprimoramento se relaciona com o vocábulo “pesquisa”, sendo que compreendo como pesquisa um processo de busca contínua de outros elementos para aprimorar e potencializar a prática pedagógica profissional que se desenvolve cotidianamente. Tal prática pode surgir tanto no próprio *saberfazer*, ou seja, na ação de sala de aula, como em outros lugares, inclusive em momentos de reflexão do que se faz ou do que se pretende fazer em quaisquer circunstâncias e contextos.

No que se refere à pesquisa, não há como desenvolver práticas diferenciadas, tampouco inventar quando não se busca em outras fontes. Ou seja:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

A pesquisa, portanto, configura-se como um divisor de águas na prática pedagógica criadora das professoras iniciantes, que a todo tempo se preocupavam em “o que mobilizar”, “como” e “porque”,

haja vista que essas preocupações é que determinavam a qualidade do ensino. Assim, quando as docentes pesquisavam, nos momentos de dúvidas, incertezas e dificuldades de suas práticas cotidianas, de certo modo encontravam respaldo para desenvolver o seu trabalho. Como as professoras Safira (ao trabalhar um conteúdo de ensino com materiais concretos) e Rubi (manifestou o mesmo sentimento, preocupando-se com a aprendizagem dos seus alunos), assim se posicionaram certa vez:

[...] então o que foi que eu fiz melhor, eu cacei métodos pra quê? Pra eu trabalhar, como você viu os sentidos. Eu trouxe os materiais para que eles pudessem sentir na pele aquilo que nós podemos aprender [...]. (Conversa com a professora Safira – 16/10/14)

[...] se o professor não procurar materiais [...], ele [aluno] vai achar aquela aula desmotivante. Não vai ter nenhum motivo para querer aprender [...] não vai querer se empolgar para aprender [...]. (Conversa com a professora Rubi – 05/06/14)

É possível perceber nas falas das duas professoras, que elas passaram a desenvolver processos criativos que pudessem fazer com que as crianças aprendessem. Por essa razão, utilizavam materiais concretos, bem como exploravam o próprio potencial das crianças por meio de suas criações, tecidas pelas aulas no cotidiano da escola. Em outras palavras, as interlocutoras desta pesquisa buscavam fora da sala de aula outros elementos para aprimorar o que sabiam ou mesmo procuravam aprender outras possibilidades de educação e processos de ensino e aprendizagem. Elas buscavam não somente materiais e métodos, mas pesquisavam: outros conteúdos de ensino; estratégias metodológicas para serem utilizadas no cotidiano da sala de aula; socialização de experiências, saberes e fazeres com seus outros pares para sanar suas dificuldades e mesmo buscar outras formas de ensinar e aprender; etc.

Dessa forma, entendo que “[...] O fazer cotidiano aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação.” (OLIVEIRA, 2008, p. 46). Ideias essas que devem direcionar investigações científicas, educacionais e

pedagógicas para buscarmos melhorar potencial e qualitativamente a educação.

Em virtude disso, a pesquisa representava, para as docentes iniciantes, uma necessidade de desenvolvimento da prática pedagógica, principalmente pela inexistência de materiais didáticos e de apoio na escola. Era a pesquisa também que dava suporte para os esforços em sair de práticas repetitivas e que girassem em torno apenas de aulas expositivas e dialogadas. Neste contexto, as professoras iniciantes queriam mobilizar os alunos para entrarem em contato com outras linguagens, saberes e fazeres, por isso pesquisavam, planejavam e refletiam acerca de possibilidades que pudessem se concretizar no ensino cotidiano com as crianças.

O fato de buscar elementos fora do âmbito de trabalho para potencializar suas práticas cotidianas produzidas na sala de aula, portanto, permitia às professoras iniciantes corrigir determinadas falhas que iam surgindo no percurso de desenvolvimento profissional, como também as ajudava resolver os conflitos. Tais questões as movimentavam impacientemente a fim de descobrir novas alternativas para não deixar suas aulas cansativas ou mesmo desagradáveis, desvirtuando os alunos para outros aspectos que os mesmos pudessem, por acaso, penderem. A professora Rubi chega a ressaltar que:

[...] o professor realmente que gosta do que faz, ele sempre procura, como eu te falei, inovar, para vê se renova seus alunos. Porque nem nós que somos adultos, nós não gostamos de uma aula cansativa...
(Conversa com a professora Rubi – 05/06/14)

Vejo, então, que a preocupação em pesquisar é uma necessidade de desenvolver o seu próprio trabalho cotidiano. É oferecer novidade para os alunos. E essa prática da pesquisa, como a professora Rubi aponta, não é fácil, pois, quando ela diz que o professor que gosta do que faz inova em seus processos de aprendizagem e ensino, isso me põe a refletir que pesquisar também está relacionado com os interesses voltados para o que se faz. Ao passo que essa atitude de investigar também parte da iniciativa de cada professor/a, a não

ser que ele/a queira permanecer realizando as mesmas práticas e seguindo os mesmos princípios de currículos oficiais que lhes são entregues que, muitas vezes, podem não trazer muitas inovações, diferenças e impactar na prática pedagógica cotidiana.

Compreendo que, para além do que é imposto pelo sistema educacional e pelos currículos oficiais, as professoras iniciantes não se deixam aprisionar o tempo todo. De acordo com Certeau (2012), elas utilizam-se de “táticas desviacionistas”, por romperem com esquemas clássicos, tradicionais ou muitas vezes não compatíveis com a realidade a qual estão enfrentando.

Considerações Finais

A pesquisa revelou que as professoras iniciantes tecem cotidianamente criações e recriações de políticas e currículos, fazendo-as aprender a serem professoras, já que estão no início da profissão. Por sua vez, o PNAIC e a prática da pesquisa no cotidiano de sua profissionalização representam contribuições para a aprendizagem de múltiplos saberes, os quais potencializam e permitem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

As narrativas das professoras iniciantes mostram, ainda, possibilidades de construção de outras políticas para além das oficiais. Já que uma análise sobre o que as mesmas têm a dizer acerca do que fazem e vivenciam no seu cotidiano, isto é, no “chão da escola”, sinaliza para a presença de alternativas de construção de saberes, políticas e fazeres fundamentais ao processo de escolarização.

A pesquisa, portanto, na prática pedagógica das professoras iniciantes é uma questão frequente, e é uma atividade criadora de múltiplos saberes e *saberesfazeres*, que tem contribuído potencialmente para a produção de novos e singulares significados, dando outras características mais típicas e concernentes ao contexto de ensino e aprendizagem com que cada sala de aula se manifesta, ou seja, com suas singularidades, subjetividades e culturas específicas.

Logo, é na criação pedagógica que se encontram a pesquisa e outros elementos que interferem na ação docente. E embora seja uma questão importante a ser desenvolvida no cotidiano da prática

das professoras iniciantes, a criação pedagógica não é fácil e exige alguns aspectos fundamentais para ser tomada como ponto de partida. Ouso tecer alguns deles que considero pertinentes:

- as professoras precisam ter uma formação sólida para construir saberes significativos por meio do que mobilizam nos seus fazeres com a criação;
- possibilidade das docentes priorizarem o tempo, como elemento que possa permitir fluir a criatividade em outros contextos e mesmo na construção/confecção de materiais didáticos e pedagógicos para serem desenvolvidos no cotidiano da escola e da sala de aula sem imposições e pressões;
- participação das professoras em processos de formação continuada permanentemente para se atualizarem e trabalharem contextos significativos de ensino e pesquisa, podendo ser mobilizados na sua prática pedagógica;
- capacidade das docentes de terem propostas claras, objetivas e significativas para serem atingidas em tempo suficiente na educação escolar, passando a mobilizar o que consideram pertinente para a efetivação do trabalho pedagógico realizado; etc.

Em suma, entendo que sem pesquisa e tampouco a ressignificação e reelaboração dos saberes já existentes, ou que possam ser suscitados durante a prática pedagógica das professoras iniciantes, torna-se inviável a construção de saberes essenciais à transformação da educação. Somente na condição de permanente curiosidade e vontade de aprender é possível construir uma educação melhor e de qualidade. O que falta é a vontade e a coragem de começar.

Referências

ALBUQUERQUE, Andréa Serpa. **Quem são os outros na/da avaliação?** Caminhos possíveis para uma prática dialógica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Ministério da educação, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 19. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, jan./jun. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRARDI, Fabiola Fontenele. **A escola sob o olhar da família**: relações que se compreendem e se praticam no cotidiano. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto: 2000.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto, PT : 1999.

MORAIS, Joelson de Sousa. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes**: tramas e desafios do aprender a ensinar. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, 2015.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. rev. e modificada. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NASCIMENTO, Maria Anezilany Gomes; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em Geografia. In: **Anais do 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20%2836%29.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professor(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série cultura, memória e currículo v. 6).

_____. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

O(A) Professor(a) e os Saberes Docente: um encontro com a identidade profissional

*Patrícia Sara Lopes Melo
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral*

Introdução

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações [...].

(TARDIF, 2013, p. 11)

A interação entre os saberes docente com a construção da identidade profissional, pautadas em diferentes relações, sejam elas pessoais e/ou profissionais, constitui movimento inerentes ao ser professor. Profissional, que carrega em sua prática as marcas de sua trajetória formativa, acrescida pelas identidades em construção e em busca de legitimidade. É a partir das interações entre professor-saberes-formação que buscamos discutir, neste texto, a identidade profissional docente, enquanto processo de construção desenvolvida nas relações com os saberes nas práticas da docência.

Para discussão do tema em suas categorias centrais, contamos com as produções, entre outras, de: Bauman (2005), Kaufmann

(2004), Pereira e Martins (2002) e Silva (2014) sobre a identidade; Franco (2006), Pimenta (2007) e Tardif (2013), que pesquisam os saberes docentes; Gauthier (1998) e Nóvoa (1995), pesquisando a formação docente.

Quando nos propomos a discutir sobre os saberes docentes articulados a construção da identidade profissional, significa que temos de considerar as especificidades do indivíduo e suas interações com o ambiente que atua, ressaltando a sua natureza de ser complexo e único, afirmando que cada sujeito possui sua trajetória formativa, bem como a temporalidade de experiências única.

Destacamos ainda que o comportamento dos seres humanos tende a ser mais condicionado pelas experiências, fruto das interações ocorridas em sociedade, do que pelos saberes legitimados/normalizados. Esse comportamento está relacionado à adaptação, criação e diferenciação dos indivíduos em sociedade, diante da dinamicidade de suas relações. Como bem explica Kaufmann (2004, p. 189), sobre as afirmações de si, “[...] a identificação provoca rupturas, desenvolvendo desfasamentos em relação ao si mesmo rotineiro [...]”, do que podemos afirmar que a identificação do “Si” e das práticas significa o reconhecimento das diferenças.

O envolvimento entre indivíduo e sociedade agrega diversos questionamentos na perspectiva de construção da identidade, se relacionarmos ao processo de pertencimento ao meio. Essa perspectiva se integra ao processo de humanização do homem, estabelecido pelas configurações da sociedade, que geram interações de diversas naturezas entre o indivíduo e a sociedade. Por isso, considerar que os professores no exercício de mobilização dos saberes docentes, vistos como saberes estruturantes do conhecimento profissional para o desenvolvimento da prática docente, pode ser o elo necessário para produzir os diálogos entre a produção de saberes, a formação docente e a construção da identidade profissional. Conhecer essas lógicas significa caminhar na direção de estudos e pesquisas que aprofundam análises desse processo, referendando que é nas mediações do sujeito com seu fazer que a identidade se torna compreensível.

Com esta discussão sobre a relação entre os saberes da docência, a formação docente e a construção da identidade profissional,

sistematizamos a exposição, neste capítulo, numa discussão ampla sobre a articulação entre saberes docente e a construção da identidade profissional docente.

Saberes Docente e a Construção da Identidade Profissional

Para discutirmos sobre a mobilização de saberes na construção da identidade profissional docente é importante caracterizarmos essa identidade, a fim de (re) elaborar uma definição. Tal intenção não é simples, à medida que consideramos as divergências em torno de um consenso sobre essa identidade, caracterizada pelas diferenças epistemológicas dos termos e da formação. Exemplo disso é o que diz Pereira e Martins (2002, p. 118) sobre a identidade na educação ao colocar que “[...] deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influências e grupos, destinada à configuração da existência humana.”.

Conceber uma identidade profissional para os professores significa reconhecer a existência de diferentes concepções e que todas as concepções precisam considerar o contexto sócio histórico de constituição da identidade. Por exemplo, Nóvoa (1995) se reporta à identidade como uma construção permeada por inconstância e conflitos. Já Brzezinski (2002) ratifica que a identidade é uma construção e destaca que ela pode ser pessoal ou coletiva. Sobretudo, o entendimento acerca da identidade profissional se mantém a luz da explicação de Pimenta (1997, p. 7), quando afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus

saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

Essa concepção explicita a amplitude das dimensões que envolvem a construção da identidade profissional. Além do mais, existe uma preocupação com a identidade quando se refere às habilidades, os saberes inerentes para essa formação. São esses elementos presentes na fala da autora, em suas dimensões sócio históricas que orientam uma compreensão do que possa vir a ser a identidade. Isso evidencia as particularidades da construção da identidade profissional, que são estabelecidas, condicionadas, por uma dinâmica social.

Por uma outra perspectiva, a construção de uma identidade também considera as concepções dos docentes sobre sua própria identidade, constatando como apresentam sua realidade e refletem sobre ela, isto é, o reconhecimento da construção da identidade para si e para os outros. Sobre essa construção, Kaufmann (2004) faz menção à existência de dois universos de sentido relacionados ao termo identidade: o primeiro, denominado de processo identitário individual, está relacionado à biografia do indivíduo, às instituições sociais mais pessoais de construção da sua trajetória, seria o que chamamos de “identidade para si”; o segundo, intitulado de quadros de identificação, diz respeito às categorias sociais a que o sujeito se vincula, para efeito de sua socialização no espaço em que ocupa, em que denomina de “identidade para outrem”.

Seguindo a proposição das relações do indivíduo no desenvolvimento de sua atividade, Pimenta (2007), referencia alguns dos passos para a construção da identidade do professor: primeiro deles corresponde à consideração dos saberes incididos da experiência; depois se refere aos conhecimentos advindos das áreas específicas de formação; por fim, trata-se da interação com os saberes pedagógico, próprios do desenvolvimento teórico-prático da educação. A autora referencia a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos como passos que instituem os saberes da docência, além de criticar a fragmentação na formação de professores. Essa perspectiva, não se distancia da abordagem discutida por Tardif (2013), por ser percebida

a partir de uma reflexão crítica das propostas, compreendendo a complexidade da atividade docente, de modo a considerar as exigências presentes nessa profissão.

Para tecer a análise sobre a identidade poderemos considerar alguns critérios, que representam as possibilidades de efetivação da identidade, com base nas seguintes funções: “a função de mediador, a função de decisor e a função de captar auditórios adversos resultantes de uma articulação dialética entre si no contexto da ação pedagógico-didática” (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 129). Assim, podemos nos reportar para as atitudes docentes, numa perspectiva delineada na contemporaneidade. Essa atitude, segundo o desejo da sociedade, deve estar relacionada com o contexto das exigências sociais, objetivando estabelecer para o docente a responsabilidade de ser mediador no processo de ensino-aprendizagem, e que desenvolva sua prática na perspectiva da interdisciplinaridade e da diversidade dos conhecimentos, dispondo de estratégias inerentes ao desenvolvimento do ensino, além de outras atitudes relevantes.

A identidade contempla mais do que a mera junção de elementos pessoais e sociais, trata-se de um todo não estático do que se é, do que nos tornamos ao longo dos episódios da vida. As investigações em torno da identidade pessoal e profissional requer a escolha de um dos episódios com demarcação do cenário/contexto dos seus atores, não para descobri-la, mas para criá-la e se apropriar, percebendo as diferenças entre as tramas.

A escolha de um dos episódios para investigação da identidade se reporta ao que Kaufmann (2004, p. 184) chamou de “identidades totalitárias”, em que argumenta que a totalidade se identifica pelo contexto que se propõe a investigar. Assim, por entendermos que a identidade trata-se de uma construção, no processo de investigação fazemos o recorte de um episódio, com a valorização de uma determinada identidade, na qual é generalizado para o entendimento de seu sentido, mesmo que não se investigue todas as cenas, mas precisaríamos reconhecê-las para aprofundar a análise da construção identitária.

Levando em conta a identidade coletiva, nos deparamos com a representação do que é ser professor, legitimada pelas instituições

através das práticas formativas. Segundo Woodward (2014, p. 8), as identidades “[...] adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas [...]”, visto que esses elementos são instâncias que vem a influenciar a construção identitária, vindo a (re)significar os episódios da vida pessoal e social. Esses professores são, ou devem ser dotados de saberes que contemplam mais do que a transmissão de conteúdos, talento, bom senso, intuição, experiência e cultura de saber mobilizar saberes, abrange a capacidade de planejar as atividades, organização de materiais, fundamentação teórica e, sobretudo, a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e a realidade (GAUTHIER, 1998). Considerar esses dotes significa pensar a identidade docente a partir de competências ou como diz Woodward (2014, p. 9) “[...] a identidade é marcada por meio de símbolos [...]”, marcada pela diferença, construída tanto pelos aspectos simbólicos como sociais.

A identidade coletiva/profissional permeiam todas as caracterizações do processo de construção de uma profissão, compreendida pela análise das diferenças. Sendo assim, é relevante estabelecermos a aproximação entre a formação e a profissão, a partir de suas dimensões sociais e pedagógicas. Essa discussão emerge da existência de inseguranças, indefinições que repercutem no processo de formação profissional, mas que ganham destaque no desenvolvimento da prática docente. É nesse momento que intensifica os questionamentos acerca dos saberes indispensáveis ao desenvolvimento profissional. Esses saberes consistem em, como afirma Tardif (2013, p. 71, grifos do autor):

[...] representar os *desempenhos* e as *capacidades* sociais e culturais do indivíduo, que são ricas, variadas e variegadas, graças a um conjunto mais restrito de saberes subjacentes que permitem compreender como esses desempenhos são gerados. A idéia base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) *não são inatos, mas produzidos pela socialização* [...].

O autor afirma que tais saberes são sociais e heterogêneos, compartilhados por todo um grupo de profissionais e legitimados

pela adoção e utilização de um sistema. Além disso, os saberes, por serem sociais, evoluem com a sociedade, são mobilizados num contexto de socialização profissional e podem ser produzidos mediante a reflexão sobre a prática educativa. Ainda destaca que o saber docente é procedente dos saberes da formação profissional, dos saberes curriculares, dos saberes disciplinares e dos saberes experienciais. Sendo que, dá ênfase aos saberes da experiência, devido à utilização dos saberes na prática docente, constituídos ao longo da vida. Entretanto, a valorização dos saberes experienciais não implica na negação dos demais saberes.

Pimenta (1997, p. 6) também se insere na empreitada de questionar, investigar e/ou até mesmo reconsiderar os saberes necessários à docência, ressaltando o que espera dos cursos de formação:

[...] desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Com base na citação, percebemos a importância da produção de saberes, por intermédio dos conhecimentos teórico e da reflexão da prática, instigados a partir das exigências educativas. Não obstante, Tardif (2013) elenca um repertório de saberes relativos à docência, estabelecido em seis perspectivas: primeiro, faz menção à relação entre o saber e o trabalho; A segunda perspectiva está relacionada à diversidade do saber, no que compreende a sua pluralidade, além de envolver, na ação docente, conhecimentos e um saber-fazer; A terceira perspectiva traz a temporalidade do saber, adquirido ao longo da vida pessoal e profissional; A quarta perspectiva, destaca a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, em que

se destacam os saberes provenientes da experiência do trabalho cotidiano e das competências profissionais. A quinta se reporta ao trabalho interativo, pelas interações dos profissionais como o seu objeto de trabalho; A última perspectiva, saberes e formação profissional, ratifica a importância de repensar a formação docente, considerando os saberes dos profissionais e as particularidades do contexto de trabalho. Todos esses saberes não são experienciados de forma fragmentada e linear/cronológica, pelo contrário, eles se comungam como marcas da atividade docente, que se somam na construção da identidade profissional.

Vale destacar que o Ser Professor, e o alcance da identidade profissional, estão envolvidos pela dinamicidade das situações cotidianas, que exigem cada vez mais desses profissionais qualificação para enfrentar o imprevisível. Esse preparo é decorrente de sua formação pessoal, social e, sobretudo, acadêmica, conferidos pelas diversas dimensões da docência.

Recorremos a Grillo (2004), que não se distancia dos demais autores, para apresentar as dimensões que envolvem a docência: dimensão pessoal, implica na intencionalidade evidenciada na prática docente, em que o profissional revela seus fundamentos e valores que orientam sua ação, significando a apresentação de sua identidade; dimensão prática, exprime o desenvolvimento de características técnicas, através de métodos de ensino justificado pelo ensino da didática, porém, a pura e simples habilidade técnica não é suficiente no desenvolvimento da atividade docente.; dimensão conhecimento profissional, refere-se ao processo de constante aquisição de conhecimentos, derivado de um conjunto articulado de saberes docentes; dimensão contextual, implica em considerar os aspectos históricos e sociais, que se fazem presentes no âmbito educativo, justificando as teorias e ações utilizadas.

Compreendemos que os saberes docentes e suas dimensões não são os únicos elementos no estudo sobre a identidade, mas podem ser compreendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho. Ao pensarmos em um professor, devemos conhecer as condições históricas e sociais nas quais sua profissão é exercida, condições estas que determinam a sua prática.

Em meio a tantas indefinições e mudanças, é pertinente investigar sobre identidades? Com base em Bauman (2005), pensamos que sim. Pois, o autor destaca que identidade é conceito primordial para a compreensão da natureza em transformação da vida social na era da “modernidade líquida”. Essa liquidez o autor está se referindo as constantes mudanças da/na sociedade e dos seus membros, de modo que não seja possível pensar em identidades estáticas. Isso confere à identidade possibilidades de conhecer episódios simbólico e/ou social na constituição de representações para a vida.

A busca pela identidade profissional docente implica na interpretação do que está implícito nas condutas dos profissionais e nos objetivos da educação. Assim, a prática docente se constitui em espaço para a atividade crítico-reflexiva, no qual ocorre a articulação entre os diferentes saberes. Todavia, entendemos que isso seja possível ao considerarmos as explicitações de Franco (2006, p. 28), ao relatar:

A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de saberes pedagógicos.

Diante dessas proposições, torna-se mais compreensível a presença de saberes mobilizados na prática docente que estão envolvidos na construção da identidade profissional, em que o sujeito é capaz de articular os mesmos em favor de sua ação, sendo possível relacionar teoria e prática, com vistas ao desenvolvimento da práxis educativa.

As transformações ocorridas na sociedade vem exigindo dos professores uma postura de múltiplas dimensões, que segundo Imbernón (2010) é preciso adquirir os seguintes conhecimentos: contextual, conteudista, pedagógico e metodológico. O conhecimento contextual refere-se à análise do contexto social no qual a instituição escolar está inserida; o conteudista está relacionado aos saberes técnicos das disciplinas; o conhecimento pedagógico se refere aqueles próprios da pedagogia como a relação teoria e prática, como o sujeito aprende e como o professor deve agir para facilitar a aprendizagem; e os conhecimentos metodológicos estão relacionados à maneira que o

profissional deverá conduzir seu trabalho pedagógico, levando sempre em consideração o processo de ensino e aprendizagem. Embora os quatro conhecimentos citados pelo autor sejam articulados a prática, acrescentaríamos o conhecimento empírico como forma de respaldar os saberes experienciais, que são produzidos e mobilizados diante da dinamicidade/incerteza da realidade docente.

Assim, o exercício de uma prática docente consciente com as novas exigências educacionais deve permitir em primeiro lugar a autonomia do professor em inovar e repensar sua atuação. O conhecimento de uma prática docente emergente deve integrar a constante reflexão e interação dos profissionais para que estes possam modificar suas práticas buscando atender as novas dinâmicas educacionais.

Ao conhecer a teoria, o docente orienta sua prática e torna-se um pesquisador de sua própria ação, buscando sempre repensar novas estratégias metodológicas com base nos diversos saberes. A nova realidade da atuação do docente frente ao mundo líquido, como mencionou Bauman (2005), de mudanças e incertezas requer um profissional crítico, que saiba refletir sobre seus conhecimentos pedagógicos, para a partir disso redimensionar sua prática. Como diz Woodward (2014, p. 18), “[...] é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.”. Isso revela a particularidade na produção da identidade. Ainda enfatiza que “[...] as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*” (WOODWARD, 2014, p. 40, grifo do autor). A marcação simbólica confere sentido às práticas e as relações sociais estabelece a condição de ser excluído ou incluído. Embora o social e o simbólico sejam premissas diferentes, ambos são inerentes à construção e conservação das identidades.

Considerar os discursos enunciados pelos professores sobre sua(s) identidades(s) nos diz muito sobre quem são, em que contexto estão inseridos, quais suas influências e preferências, ficando perceptível reconhecer as simbologias, em sua maioria legitimadas pelas convenções da sociedade, que permeiam a

construção de sua identidade. Por isso, dizemos que as identidades podem ser questionadas, devido ao momento histórico em que se situam, que colocam em questão as certezas validadas pela sociedade. Questionamos, também, devido à relação de poder que existe na afirmação de uma identidade. Sobre essa relação de poder Silva (2014, p. 81) destaca: “[...] a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.”. O que percebemos é que há uma disputa pelo estabelecimento das marcações simbólicas, das diferenças e dos materiais da sociedade.

Cada vez mais estamos convencidos de que o processo de reflexão da identidade profissional docente deve passar por uma etapa de análise da realidade educacional, apresentando diferentes tipos de estratégias de metodologia, refletindo constantemente sobre tais métodos, vindo a perceber as marcas das diferenças nas relações sociais. Fala-se, teoricamente, da forma como o professor deve agir, mas problemas diversos poderão surgir no contexto de atuação, necessitando, assim, mobilizar conhecimentos específicos articulados a práticas reflexivas, pois não existe uma única dimensão que atenda a heterogeneidade que constitui a educação. É em meio a essa heterogeneidade que pretendemos perceber as relações entre a atuação, a formação e os saberes na construção da identidade.

Reconhecemos que a atuação do professor, conseqüentemente, a sua identidade não se dão apenas com base nos conhecimentos obtidos durante os cursos de formação, mas que, ao atuar na instituição de ensino, os profissionais adquirem, mobilizam e produzem conhecimentos diversos, que fundamentam a sua prática pedagógica e a representação profissional. A afirmação dessa identidade docente é feita mediante a afirmação das diferenças, ou seja, quando afirmamos o que somos é porque sabemos o que não somos.

Mas, para alcançar essa afirmação terá que mergulhar no campo das diferenças, negando outras identidades. Hall (2014, p. 75) expressa que “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são,

pois, inseparáveis”. Por isso o autor concebe a identidade como uma questão de “tornar-se”, uma capacidade de (re)construir as identidades históricas. Vindo ao encontro desse pensamento Silva (2014) esclarece que é preciso perceber as diferenças para entender a identidade. Portanto, a premissa para afirmação é a negação, mas isso não é algo que acontece de forma natural.

Considerar as proposições, antes mencionadas, significa a possibilidade do desenvolvimento de uma visão mais ampla das perspectivas do conhecimento, das contribuições teórico-empíricas na compreensão da organização e relação da identidade com a sociedade e a cultura. Em termos gerais, é a oportunidade de aprofundar os estudos sobre os fenômenos sociais, mas também entender os processos e estruturas dos sistemas sociais, mediadas pela dinâmica da sociedade e dos grupos.

Nessa perspectiva, compreendemos que a construção das identidades se efetiva com a colaboração, influências das relações sociais, que por sua vez estas são caracterizadas pelos símbolos representativos. Como diz Silva (2014, p. 97) “[...] a identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com a relação de poder [...]”. Sendo assim, ao tentarmos compreender o processo formativo, temos que nos valer das marcas simbólicas como significante de uma postura social. Por isso, a análise do desenvolvimento profissional requer situar a origem dos seus sujeitos, suas condições socioeconômicas, além de ressaltar suas valências emocionais. Isto é, perceber e entender a realidade em que as identidades são produzidas requer a o relacionamento entre as dimensões histórica, sociais, econômica, políticas e afetivas, na conscientização dos processos da sociedade.

Considerações finais

As discussões anteriores dão noção da amplitude do campo investigativo que envolve a construção da identidade, que constatamos não ser um processo atemporal, mas que se constitui pelos caminhos da história, acompanhando os cenários de construção da vida pessoal e social. Se propor a investigar sobre a identidade, significa delinear

um determinado episódio da vida com o intuito de aprofundar os estudos, embora saibamos que os demais episódios não podem ser desprezados para a análise dessa trajetória identitária.

Compreender a identidade docente convém considerar a dimensão individual e social dos professores na construção de sua identidade. De modo que estes não apenas aceitem passivamente o que é determinado como sendo sua competência, mas reflitam criticamente sobre suas condições enquanto profissionais da educação, buscando a valorização de suas ações. Destacamos, ainda, que nenhuma categoria identitária sobrepõe a outra, pelo contrário, as discussões sobre a questão da identidade buscam ultrapassar a dicotomia entre o essencialismo de uma identidade pessoal e as categorizações sociais.

Discutir sobre os saberes e a formação docente, como âmbito de construção da identidade docente, significa reconhecer as diversidades educacionais, as exigências da sociedade para com esse profissional e as dimensões de poder que envolve esse processo, mediante as disputas por estabelecer as marcas simbólicas e as diferenças.

O estudo sobre os saberes necessários a formação docente trata-se de uma abertura para o diálogo nas diferenças, além de uma oportunidade para (re)conhecer os processos formadores da identidade dos profissionais. Daí, a articulação entre os saberes em interface com a identidade vem contribuir com entendimento e no enfrentamento dos entraves da realidade social, desnaturalizando as estruturas estabelecidas historicamente, vindo a possibilitar a transformação social das identidades, por meio da conscientização e ação dos seus sujeitos, isto é, permite compreender que a construção da identidade não é um processo natural, mas que também são imposta pelas instituições, como a família, igreja, escola e outras, apesar de que as mesmas estão presentes nesse processo.

Nessa perspectiva, compreendemos que a construção das identidades se efetiva com a colaboração, influências das relações sociais, que por sua vez estas são caracterizadas pelos sistemas simbólicos e sociais. Isto é, perceber e entender a realidade em que as identidades são produzidas, considerando os níveis psíquico,

simbólico e social dessa produção. Além disso, compreender o relacionamento entre as dimensões histórica, sociais, econômica, políticas e afetivas, na conscientização dos processos da sociedade.

Portanto, cabe aos educadores e pesquisadores, disseminar o entendimento que a construção da identidade profissional docente, mediada pela produção e mobilização de saberes é um processo plural, heterogêneo, não estático e nem alheio às transformações da sociedade. Sendo que os professores são sujeitos ativos da construção de suas identidades, além de capazes de colaborar com a negação e/ou desconstrução da visão limitada de naturalização da identidade, vindo a permitir a produção de pesquisas sobre o assunto.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRZEZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002. p. 7-20.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, A. M. M. (Org.). Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14., Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 27-49.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Injuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GRILLO, M. O Professor e a Docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2004.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KAUFMANN, J. C. **A invenção de si**. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, L. L. S.; MARTINS, Z. I. de O. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002. p. 113-132.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

O Ensino e aquisição de Saberes Docentes na Educação em Tempo Integral

Nadja Regina Sousa Magalhães

O ensino, em seu caráter metodológico, tem como premissa formar o profissional da educação, instituindo-se numa oportunidade especial para a reflexão sobre teoria e práticas pedagógicas, as quais ocorrem durante o processo de formação do educador, tanto quanto são entendidas como formas de ensinar e como possibilidade de reflexão sobre a própria formação.

Na sociedade contemporânea, o entendimento acerca do ato de ensinar em torno dessa formação e enquanto campo de pesquisa, também percorre a aquisição de saberes que vão se constituindo ao longo das práticas exercidas na profissão. Nesse percurso, o professor se questiona sobre o seu fazer e as influências ideológicas, políticas, epistemológicas e os contornos do sistema escolar, e passa a acreditar que a partir das suas vivências na área profissional e acadêmica lhe dará suporte para sua constituição e realização. Questiona sobre o como relacionar teoria e prática como “[...] marca de um ser humano consciente, aprendendo a partir da experiência, prestando muita atenção em como as teorias funcionam quando colocadas em prática.” (RAVITCH, 2011, p. 16). É necessário descrever que essa associação deve ter um significado relevante que conduza a

uma qualidade do ensino, levando em consideração aquilo que as realidades educativas apresentam.

Ao pensarmos no ensino interligado à teoria-prática-formação, torna-se salutar, que o professor, ao refletir sobre sua formação, também confronte em relação à prática que realiza. Isso nos remete a Contreras (2002), quando esclarece que ensinar é defrontar a teoria com sua própria prática, pois é pessoalmente que se projeta em sua relação com os alunos, assumindo o grau de identificação ou compromisso com as práticas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta e, epistemologicamente, como a teoria está interligada.

Para entender o ser humano que se deseja construir em sociedade, é preciso que o professor e a escola visem prepará-los de uma maneira consciente para enfrentar os diversos desafios e questionamentos da contemporaneidade. Desse modo, apontamos o seguinte problema: Como o ensino contribui para a aquisição de saberes docentes numa perspectiva de Educação em Tempo Integral, na sociedade contemporânea?

A partir desses conceitos, destacamos como objetivo dessa pesquisa, analisar o ensino como constituição de saberes docentes nas práticas pedagógicas de Educação em Tempo Integral dos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Caxias - MA.

Ao questionarmos, neste artigo, a Educação em Tempo Integral vinculada ao ensino, esta pesquisa assume que a escola pública é um espaço de abertura para as culturas, para a troca de saberes e práticas pedagógicas que também favorecem um ensino e uma aprendizagem capazes de formar estudantes cidadãos, ou seja, construir sujeitos contemporâneos, considerando os aspectos constituintes da identidade coletiva. Este estudo enfoca: as pesquisas ancoradas nas falas partilhadas nas reuniões de rotina para o planejamento; as práticas exercidas em sala de aula por professores(as) da Rede de Ensino Municipal de Caxias - MA e as vivências com alunos(as), familiares e gestores da escola campo no decorrer de 2013, ano que faz o recorte das questões estudadas.

Neste sentido, compreendemos que o estudo em evidência, ao visualizar os temas ensino, saberes e práticas pedagógicas na Educação

em Tempo Integral, poderá colaborar na reflexão e aprofundamento do fazer pedagógico dos profissionais que atuam nas escolas municipais de Caxias-MA e para a melhoria da aprendizagem, além de pensar os modos de ser na contemporaneidade.

O Ensino e os Saberes e Práticas Pedagógicas na Educação em Tempo Integral, frente aos desafios da Sociedade Contemporânea

Pensar o ensino na sociedade contemporânea, sobretudo o contexto educacional como instrumento de reprodução ou emancipação, perpassa pela formação de professores, o trabalho docente, a prática pedagógica e o currículo, à luz das mudanças culturais, políticas, econômicas e sociais. No entendimento de Harvey (2013), esses pressupostos estão ligados a uma constituição pós-moderna que considera tais práticas como multifacetadas na sociedade, ou seja, com aparências bem variadas. Harvey (2013, p. 112) destaca ainda que “[...] não apenas aceitemos, mas até nos entreguemos às fragmentações e à cacofonia de vozes por meio das quais os dilemas do mundo moderno são compreendidos.”

Portanto, ensinar adquire o significado não somente de transmitir habilidades e competências, mas de instruir para o exercício da cidadania, mais ainda, de formar a própria natureza humana, por isso nos indagamos: Como realocar os significados do ensino na aquisição de saberes no âmbito da Educação em Tempo Integral, na sociedade contemporânea? Para isso, Adorno (1995) defende uma educação fundamentada no uso da razão objetiva, na autonomia, isto é, a formulação de um pensamento rigoroso e autônomo é a base para a construção de um ser humano emancipado. Não se trata de defender a razão no sentido ontológico, mas sim a racionalidade ética.

A análise de emancipação e de uma racionalidade ética propõe uma formação ético-estética que movimenta o professor no entrelaçamento das práticas sociais, para que ele reconheça a importância das culturas, o valor da arte, do pertencimento territorial, a conduta afetiva que se deixa dançar pela beleza das criações humanas. É um sujeito comprometido com a recusa de

todas as formas de opressão que minimizam o processo coletivo de humanização e que inviabilizam a construção de uma sociedade de bem para a cidadania.

A prática de ensino passa por um momento de revisão crítica nessa conjuntura atual. Por isso, Candau (1983, p. 198) aponta que “[...] é pensando a prática concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração da mesma.”.

Pensar a teoria-prática-formação na Educação em Tempo Integral, a partir do ensino, é revelar como se dá esse processo, no qual o professor seja conduzido a produzir conhecimentos sobre o saber e o fazer docente, ou seja, reconstruir saberes que articulem conhecimentos teóricos e práticos que tragam mudanças ao trabalho pedagógico do professor, mas sem deixar de levar em conta as condições institucionais, sociais e históricas em que o ensino é realizado e produzido. Isso nos remete a Candau et al., quando dizem que:

[...] na questão da relação teoria-prática-formação, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática (CANDAU et al., 2010, p. 57).

Este pensamento enfatiza uma visão dicotômica que separa teoria-prática-formação como polos separados e distintos. Numa visão de unidade, estas são vinculadas a relações recíprocas e simultâneas de autonomia e interligação uma com a outra. No enfoque de unidade para a formação do educador, numa perspectiva de Educação em Tempo Integral, é um eixo primordial, pois são consideradas “[...] o núcleo articulador da formação do educador na medida em que os dois polos devem ser trabalhados simultaneamente constituindo uma unidade indissolúvel.” (CANDAU et al., 2010, p. 68).

Destacamos que para a Educação em Tempo Integral, discutida na sociedade contemporânea, o educando deverá ser desenvolvido em todas suas potencialidades e o educador necessita ser reinventado no seu processo de formação inicial e contínua. Nas perspectivas apontadas em relação à Educação em Tempo Integral, não só o:

[...] aluno é fabricado pela escola contemporânea como sujeito apto para atuar nessa sociedade; o professor também o é, e necessita de estratégias contemporâneas para exercer sua função no processo educacional. Assim, compreender os modos pelos quais os professores se posicionam para exercer a docência em uma proposta de Educação Integral, entender como são subjetivados pelos discursos circulantes – e como estes se configuram historicamente – é trazer para a superfície outras formas de inventá-los contemporaneamente. (TRAVERSINI; FREITAS, 2013, p. 14).

Em concordância com as autoras citadas anteriormente, a atividade de educar, para as condições apresentadas, supõe um processo pleno e de auto formação, que não se trata apenas de saberes especializados da sua área de conhecimento, mas que estão articulados a saberes didáticos, da experiência e da sociedade.

Para compreender o percurso da Educação em Tempo Integral à luz das práticas de ensinar, é preciso entender todo o seu entorno. Segundo Cavaliere (2009, p. 41), “[...] o contexto histórico da Educação em Tempo Integral aparece com o movimento operário do século XIX, que interliga o trabalho à educação.”. A educação seria transformadora se unisse o trabalho intelectual e manual à educação científica e industrial, harmonizando os aspectos físicos, morais e intelectuais da formação. Essa visão de Educação Integral possibilita a concepção de escola de Educação em Tempo Integral no século XXI.

Ao tomar a escola como espaço de formação, é necessário perceber como o ensino e a prática pedagógica estão sendo exercidos. Contreras (2002) aponta que isso não pode ser reduzido apenas às quatro paredes da sala de aula, devendo apreender um conteúdo crítico, que favoreça uma reflexão, que estabeleça sintonia com as necessidades da realidade mais ampla onde está inserida a escola, no sentido de emancipação e transformação. Ao analisar o ensino na formação e aquisição de saberes docentes, devemos considerá-la quanto aos demais contextos sociais nos quais se efetiva, então podemos dizer:

[...] por uma autonomia do professor na ação docente, que não pode ser limitada a ensinar o que prescreve o programa

curricular, pois são os atos e as ações, as reações ao ensinar que exigem atitudes imediatas e necessitam a mobilização de um vasto conhecimento, de iniciativa, de criatividade de decisão e de escolha. (TOZETTO, 2010, p. 08).

Ao concordar com o relato Tozetto (2010), a concepção de docência se articula com os saberes construídos nas vivências do trabalho docente e na formação ao longo da vida, isto é, na formação continuada interligada com a teoria e a prática em um percurso pedagógico que se desempenha no cotidiano da vida educacional.

Em acessão com os autores citados anteriormente, Yus (2009, p. 21) retrata que a formação do ser humano integral na “Educação em Tempo Integral é uma finalidade de todos os sistemas educativos de todo o mundo e de todos os tempos, sem sentimentos salvacionistas.”. Isso significa educar o sujeito em todos os seus potenciais: cognitivos ou intelectuais, afetivos, artísticos, espirituais, valores e o corpo. Os elementos da Educação em Tempo Integral segundo Yus (2009, p. 21) são: “[...] educar a individualidade; educar a criatividade; educar a partir das experiências; educar o espírito; educar em comunidade; educar pela democracia; educar o corpo; e educar para a aldeia global.”.

O processo de formação para a ressignificação dos saberes na perspectiva de uma prática pedagógica é importante para o conhecimento como esses saberes se transmutam na escola e designam as relações cotidianas. Isto se dá porque os elementos constituintes dos sujeitos são norteadores no cotidiano de sua realidade quando o saber é empreendido, ou seja, “[...] o sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar.” (CHARLOT, 2000, p. 60). Assim, o saber, é, pois, uma caracterização oriunda do âmbito social, mas que possui legitimidade na esfera em que se realiza, sobretudo, na escola, enquanto uma instituição em que este saber se propaga e permite ser explorado pelos sujeitos.

Analisar a produção dos saberes pelos professores, por meio da reconstrução de novos conhecimentos teóricos e práticos que buscam a emancipação do sujeito, traz mudanças no trabalho pedagógico, todavia sem deixar de levar em consideração as

condições institucionais, sociais e históricas nas quais o ensino é realizado e produzido. Compreendemos isso ao entender que o exercício da docência é desafiador, e que ser docente não é tornar-se um transmissor de conhecimentos, mas alguém que desenvolverá no educando certas habilidades, contudo além disso, em sua ação fomenta-se a formação humana, continuarem aprendendo ao longo da vida

O Percurso Metodológico da Pesquisa

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa realizada no mestrado e foi desenvolvida em uma escola da rede de ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano), município de Caxias, no estado do Maranhão. Neste estudo, apresentamos as percepções três professores, selecionados através dos seguintes critérios: ser professor com a formação em licenciatura, ter experiência docente de, no mínimo, cinco anos e ser professor da rede municipal de ensino. A reflexão sobre o ensino na aquisição de saberes numa Educação de Tempo Integral buscou pensar na constituição pessoal e profissional dos docentes encontrados no campo de pesquisa. Foram nomeados com um cognome M01, M02 e M03 com o significado de mestre, com o intuito de assegurar o anonimato dos interlocutores. O percurso metodológico de caráter qualitativo se baseou em entrevistas narrativas no âmbito da prática pedagógica dos professores pesquisados.

Portanto, os sujeitos deste estudo são de suma importância para configurar o cenário pesquisado, por isso há uma necessidade de observarmos cada detalhe, momento e movimento no campo de investigação, sem perder de vista sua constituição social, pessoal e profissional.

O caminho metodológico de caráter qualitativo se baseou em instrumentos como entrevistas narrativas e observações sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em uma perspectiva de Educação em Tempo Integral de três professores, que faziam parte do campo pesquisado. Minayo (2002) estabelece a diferença entre qualitativo e quantitativo, destacando que na

pesquisa quantitativa, os cientistas sociais trabalham com dados estatísticos, apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta; a qualitativa aproxima-se do universo de significados das ações e relações humanas, as quais não podem ser quantificadas.

As técnicas utilizadas foram: observações e entrevistas narrativas, as quais serviram como meio articulador do encontro no ambiente escolar, para que a pesquisadora pudesse tecer seus olhares e interpretações em relação à Educação em Tempo Integral e o ensino realizado a partir das práticas dos professores no campo empírico. Uma investigação da escola, de acordo com Sarmiento et al. (2003), é uma interpretação de interpretações. Essas interpretações buscaram indicadores que revelaram a interação do ensino na Educação em Tempo Integral na constituição de saberes docentes.

Dessa forma, pudemos analisar as práticas pedagógicas narradas pelos professores do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano sobre a Educação em Tempo Integral numa perspectiva emancipatória, no sentido de investigar quais alternativas estão sendo utilizadas pelos professores, em relação ao entendimento. Ou seja, se o ensino na constituição de saberes, realizada no município de Caxias, impulsiona a Educação em Tempo Integral na escola pesquisada para uma emancipação.

Olhares e perspectivas dos professores em torno do Ensino na Educação em Tempo Integral

Esta pesquisa foi desenvolvida com um Professor formado em Geografia, idade 46 anos, uma Professora com 45 anos de idade, formação inicial em História; uma professora com formação inicial em Pedagogia, com 37 anos.

As narrativas foram expressas pelos professores que trabalham na escola pesquisada a partir do ano de 2010, no 6º e 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, desde que se iniciaram as primeiras tentativas de implantação da Educação Em Tempo Integral em Caxias.

Questionado sobre o que pensa em relação ao ensino na Educação em Tempo Integral o Mestre 01 expõe:

Eu não sei se o ensino na Educação em Tempo Integral poderá ser feito com todo mundo, porque é mais complicado, são vários professores, várias disciplinas. Eu não sei bem; aqui para nossa realidade eu vejo a Educação em Tempo Integral assim, como um espaço em que o aluno vai aprender melhor e ficar longe das drogas. (M01, 08 de abril, 2013)

Ao falar sobre a prática realizada na Educação em Tempo Integral na escola pesquisada, M02 destaca que é relevante, porque “se vive numa área de risco onde há droga, prostituição, até porque é no meio dessa favela”. Acrescenta, ainda, que o tempo de permanência dos estudantes na escola, quanto mais alargado, maiores são as chances de protegê-los. Para ela, a escola já estaria “livrando um pouco da marginalidade dessa área de risco” e proporcionaria um acompanhamento pertinente dos alunos.

Em relação aos saberes constituídos na prática pedagógica, M01 destaca: “Isso passa por uma esfera maior. Depende muito da questão do espaço, da jornada ampliada, não adianta se não tiver uma conexão da esfera maior para seguir as diretrizes curriculares de acordo como o que está nas resoluções, nos manuais.”. M01 insiste em que, didaticamente, dinamizar os saberes construídos ao longo da carreira para refletir no ensino dos alunos numa Educação em Tempo Integral precisaria, minimamente, ter uma sensibilização de espaço, da questão da ampliação das escolas, ou seja, um estudo mais apurado da qualidade deste, da sua capacidade de intervenção.

A professora pesquisada M03 revela que o modo como desenvolvemos nossa prática é refletido pela “Nossa didática de ensinar e a formação continuada deveria ser apoiada pelo governo municipal e pelas Universidades locais para que não sigamos apenas modelos preestabelecidos vindo da secretaria municipal de educação.”.

O histórico dos modelos de formação predeterminado nas maneiras de ensinar continua evidente nas instituições públicas, assim como a fragilidade na interlocução entre universidades públicas e escolas, órgãos gestores e comunidade. São discursos que desvelam uma chamada para as instituições de Ensino Superior, atreladas com a formação docente dos profissionais e interessadas

em discutir a Educação em Tempo Integral semeada no município, através das práticas pedagógicas que realizam em sala de aula. Contudo, sem a garantia de respostas efetivas nos questionamos: como pensar a emancipação de sujeitos e práticas de Educação em Tempo Integral nessa conjuntura? Como formar o professor como intelectual, como um profissional que acolha o compromisso de realizar com a sua docência os princípios da Educação Integral na formação humana?

Os interlocutores pesquisados demonstram que a aquisição de saberes parte de um contexto de formação que deve ser considerado diante desta conjuntura. Na ação educativa, é imprescindível um profissional que atue como um intelectual crítico, reflexivo e autônomo. O autor acrescenta que:

[...] uma das ameaças aos professores existentes e aos futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula, que acabam desvalorizando e desabilitando o trabalho docente. No cerne atual, a ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam diversas suposições pedagógicas importantes, onde incluem: o apelo pela separação da concepção e da execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (GIROUX, 1997, p. 159).

Embora a prática docente, prevista na Educação em Tempo Integral, evidencie um “modelo de caráter pedagógico que deverá ser seguido”, no contexto histórico educacional o papel do professor é visto no âmbito de confusões conceituais, como a figura central no processo educativo, o transmissor de conteúdos etc. Na Educação em Tempo Integral, esse papel se modifica: é dinâmico, flexível, propõe ao professor saber lidar com as situações pertinentes ao cotidiano. Em uma narrativa de M03, foi apontado como as formas de ensinar e aprender contribuiria para a emancipação dos sujeitos:

A gente observa que têm alguns professores que nas suas atitudes, nas suas práticas, aparentam fazer emancipação; enquanto outros, na sala, no discurso dizem que sim, mas na prática, efetivamente isso não acontece. Existem professores que não têm discurso de emancipação, mas, muitas vezes, na sala de aula desenvolvem um trabalho mais emancipatório, diferente daqueles que tem só o discurso. Então, como seria essa prática? O compromisso com o aluno, o fazer no trabalho em sala de aula? Isso contribui mais com teu aluno do que só o discurso. Quando dou minha carga horária direito, não enrolo meu aluno. Isso nos ajuda a pensar que contribuição eu dou para a emancipação desse aluno. (M 03, 07 de agosto, 2013).

São narrativas encharcadas de percepções imediatas, ainda com frágil reflexão teórico-metodológica. Entendemos, porém, que emancipar “é ter uma atitude diferenciada”, comprometer-se com a qualidade política da formação humana, e mais, “trabalhar assiduamente pela qualidade do ensino, refletir que propósitos têm a educação no contexto em que se realiza”. Para Contreras (2002), a emancipação passa pela autonomia, a qual se faz num processo contínuo de descobertas e de transformações das diferenças entre nossa prática, os anseios sociais e educativos de um ensinar guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia.

Considerações Finais

Com todos os percalços que atravessam a implantação da Educação em Tempo Integral na escola pesquisada, os professores sentem que estão contribuindo para uma prática pedagógica emancipatória no cotidiano escolar, reconhecendo os limites e as possibilidades. E as práticas desenvolvidas ampliaram oportunidades de aprendizagem significativas. Esse processo, para Contreras (2002), vai da autonomia intelectual à compreensão profissional dos fatores sociais e institucionais que condicionam o contexto educativo.

Aponta-se o quanto a educação continua a lidar com inúmeras transformações aliadas às exigências da sociedade. Os professores destacam suas concepções de escola e currículo alicerçadas na manutenção dos fatores sociais, políticos e culturais que lhes são caros: desigualdades, exclusões, banalização da vida, desvalorização

dos repertórios das comunidades empobrecidas, controle e desqualificação dos profissionais e de suas docências, entre outros.

O contexto histórico local, sobretudo no que se refere às exigências para que se alcance uma Educação em Tempo Integral, é carregado de heranças políticas repressoras, pautadas em interesses privados e pouco interessadas em refletir sobre os obstáculos que travam os avanços na cidade pesquisada, o que afeta diretamente a educação.

Discursos se espalham, muitos atravessados por supostas “boas intenções”, mas não escondem que o descaso para com a coisa pública no país se dissemina na cidade pesquisada. Formar sujeitos autônomos, críticos de sua história, ensinar-lhes novas pedagogias, ainda está no horizonte de poucos, entre eles, os professores que não desistem do sonho de uma escola digna para todos.

A escola ainda produz, reproduz e se rebela aninhada nos modelos pré-estabelecidos, orientada por um ensino e um currículo que não expressa os interesses da comunidade, um dos princípios da Educação em Tempo Integral e que busca, de algum modo, camuflar os processos de disputas, os conflitos sociais que transformam certas formas curriculares e certos conhecimentos apropriados como verdadeiros.

Os interlocutores pesquisados têm posições opostas sobre a sua constituição de formação profissional e a influência da escola e da prática de ensino formativas na sua constituição enquanto acadêmicos, destacando que a universidade, com as políticas de formação continuada, tem papel fundamental neste processo. Assim, concordam que a escola, os professores, a partir desses elementos são construídos neste processo de formação, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento profissional e acadêmico.

Essa problematização, com todos os seus limites se reporta ao objetivo geral desta pesquisa: analisar o ensino como constituição de saberes docentes nas práticas pedagógicas de Educação em Tempo Integral dos anos finais - Ensino Fundamental no município de Caxias. Os saberes teóricos e práticos que constituem a formação profissional docente, por exemplo, ainda são calcados em fragilidades para que o professor tenha as oportunidades de tornar-se um intelectual crítico, autônomo e reflexivo. Na proposta de Educação em Tempo Integral

(BRASIL, 2013, p. 05) está a sugestão de que “a docência possa estar inserida na política de contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativos das redes e das escolas, amparados em noções alargadas de formação integral”. O foco volta-se para a formação do aluno, não do professor, mesmo que esta roupagem pressione para uma mudança de postura do professor no seu fazer pedagógico.

Articular a qualidade da Educação em Tempo Integral ao ensino, indica que há um longo percurso a ser percorrido, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento do papel do professor, do aluno, da escola e do currículo. Há que se lutar pela resignificação do conhecimento, bem como dos tempos e espaços escolares em condições dignas para fortalecer a formação humana e a formação continuada do professor.

Referências

ADORNO. T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Manual operacional de educação integral**, Brasília/DF: 2013. Disponível em file:///F:/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2.pdf. Acesso em: 05 maio. 2014.

CANDAU. V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática?** ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

_____. (Org.). A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia educacional**, ano XII, n. 55, 1983.

CAVALIERE, A. M. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 21, p. 51-63, Brasília: 2009. Disponível em:<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>. Acesso em 25 out. 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais da cultura, rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina. 2011.

SARMENTO, M. J. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

TRAVERSINI, Clarice Salete. FREITAS, Juliana Veiga de. **O professor da educação integral: um sujeito em processo de invenção**. 36ª Reunião Nacional da ANPED. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

TOZETTO, Susana Soares. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV. 2010.

YUS, Rafael. Um paradigma holístico para a educação. **Revista Pátio**, Ano XIII, n. 51, p. 20-21 ago./out. 2009.

Relação entre processo educacional e co-construção de Tecnologias Sociais: análise das concepções do Curso Técnico em Apicultura da EaD CTF/UFPI

*Soraya Oka Lôbo
Domingos Leite Lima Filho*

Introdução

Esse estudo é parte de uma pesquisa maior sobre Potencialidades e impactos do Curso Técnico em Apicultura, na EaD do CTF/UFPI integrante da Rede e-Tec/Brasil para co-construção de tecnologias sociais. Trata-se aqui, da parte inicial da pesquisa, por meio da qual se investiga as concepções da relação trabalho e educação e perspectivas teórico-metodológicas presentes no projeto de curso, tendo em vista que serão tais direcionamentos os definidores das práticas docentes efetivamente realizadas no curso em estudo.

É importante ressaltar, a implantação do curso técnico em apicultura na EaD integrante da Rede e-Tec Brasil pode proporcionar a formação técnica na própria região em que os produtores rurais vivem, pois, essa modalidade de ensino semipresencial permite aos alunos estudar, durante a semana, via plataforma *moodle* e terem aulas presenciais obrigatórias apenas aos sábados. Então, desse modo, busca-se propiciar a estes sujeitos a possibilidade de estudar

novamente, uma vez que a modalidade EaD pode contribuir para superar dificuldades advindas da impossibilidade de tempo e recursos financeiros para os deslocamentos entre as comunidades de origem e a instituição educacional, com fins à obtenção de sua formação técnica, como a necessidade de compartilhar a realização do curso com suas atividades de trabalho durante a semana.

A direção nesse estudo, segundo os interlocutores da pesquisa, é que a apreensão dos conhecimentos e saberes gerais e específicos no processo educativo, possibilitará aos recém-formados, técnicos em apicultura, não somente a aplicação dos conhecimentos técnicos-científicos apreendidos, mas também os potencializará para atuar em suas comunidades com vistas à co-construção de tecnologias sociais, transformando-os em agentes sociais mediadores do processo de conquista da cidadania, ou seja, em sujeitos que atuam socialmente, com relação à busca da emancipação e empoderamento de si e das pessoas que vivem em suas comunidades.

Outro indicador essencial, é o fato de os apicultores do sertão do Piauí estarem envelhecendo e seria importante que as gerações futuras pudessem dar continuidade às atividades voltadas para a produção do mel, dado que esse tipo de trabalho gera ações as quais dão suporte à autonomia dos pequenos produtores e de suas comunidades, além do potencial de alavancar não só a economia local, regional, mas a nacional e, em especial, aquela voltada para a exportação. De acordo com os dados da Cooperativa Mista dos Apicultores da Microrregião de Simplício Mendes/PI - COMAPI, em 2015, a economia local, em produção de mel, produziu aproximadamente 600 toneladas, com uma arrecadação de mais de R\$ 3.700.000,00, mesmo com a atual crise econômica do país.

Desse modo, o movimento em torno da conquista da autonomia, e ao mesmo tempo da inserção no movimento geral de circulação de mercadorias da economia capitalista, apresenta-se a esses sujeitos, como parte de uma totalidade contraditória, afinal “[...] a produção não é somente uma produção particular. Ao contrário, é sempre um certo corpo social, um sujeito social em atividade em uma totalidade maior ou menor de ramos de produção.” (MARX, 2011, p. 41-42).

A necessidade de resolver a questão da subsistência de si e da comunidade pode, nesse caso, levar os apicultores e seus filhos a conjugar este movimento com a produção comunitária e a apropriação de saberes e conhecimentos da prática com os do processo formativo escolar e profissional, propiciado pelo curso técnico, constituindo-se em processos de mobilização econômica e comunitária, mediante os quais os jovens, filhos de produtores rurais, poderão dar continuidade ao trabalho de apicultura desenvolvido pelos pais e pela comunidade, contribuindo para a produção da autonomia, inserção e renda.

Portanto, coloca-se como hipótese que a demanda do curso atende a interesses imediatos de subsistência e inserção na economia capitalista, mas também promove possibilidades subseqüente de fortalecimento da produção comunitária, da economia social e do sentido de coletividade. Nesse sentido, os jovens são inseridos no processo e estimulados cada vez mais para a sua continuidade, visto que:

[...] coletivamente, a economia de todos os meios de produção graças a seu uso como meios de produção do trabalho social e combinado, o entrelaçamento de todos os povos na rede do mercado mundial e, com isso, o caráter internacional do regime capitalista. (MARX, 2013, p. 1012).

Estes foram elementos que motivaram os produtores rurais cooperados a solicitarem a implantação do curso Técnico em Apicultura da EaD na sua região. Aprender a trabalhar cooperativamente requer um processo de formação que capacite os trabalhadores rurais a viverem em sociedade, vislumbrando o compartilhamento de conhecimentos, de ações, de palavras, de pensamento e de intenções com vistas à sociabilidade e à melhoria da qualidade de vida.

Nesse contexto, para a análise do processo, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: como se deu o processo de empoderamento dos produtores rurais cooperados na implantação e concretização do Curso Técnico em Apicultura na EaD, do CTF/UFPI, para a co-construção de tecnologias sociais? Objetivou-se discutir

teoricamente o empoderamento de produtores rurais cooperados acerca da co-construção da tecnologia social. Para tanto, tomou-se como referência Dagnino (2010, p. 210), quando destaca que o conceito de tecnologia social:

[...] seria o resultado da ação de um coletivo de produtores sobre um processo de trabalho que, em função de um contexto socioeconômico (que engendra a propriedade coletiva dos meios de produção) e de um acordo social (que legitima o associativismo), os quais ensejam, no ambiente produtivo, um controle (autogestionário) e uma cooperação (de tipo voluntário e participativo), permite uma modificação no produto gerado passível de ser apropriada, segundo a decisão do coletivo.

Dadas as características do processo investigado, entende-se que este conceito e as hipóteses apresentadas detêm grande potencial explicativo para a análise, a qual se justifica como esforço de promover estudos e discussões acerca do empoderamento de produtores rurais como parte da formação técnica, aperfeiçoando métodos, técnicas e procedimentos especializados, como base da co-construção da tecnologia social vinculada à cooperativa de produtores rurais.

A Construção da demanda e concretização da oferta do Curso Técnico em Apicultura

O processo de implantação do curso Técnico em Apicultura na EaD integrante da Rede e-Tec Brasil, como uma política pública educacional, deu-se, inicialmente, por meio da divulgação da experiência, pela Coordenação Geral e-Tec Brasil UFPI, do curso Técnico em Apicultura, que estava em andamento na modalidade presencial, em setembro/2011, no CTF/UFPI, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹⁵. Essa divulgação foi realizada em eventos e palestras, nas regiões onde

¹⁵ [...] Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego [...] foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. (BRASIL, 2011, p. 1).

necessitavam de formação técnica, de conhecimentos especializados, como suporte à economia local em apicultura no sertão nordestino, levando-se em conta o contexto da atual crise econômica política do Brasil. Tal iniciativa foi o pontapé inicial que fez com que os produtores rurais, nas organizações de associações e cooperativas, se estimulassem e percebessem que tinham esse poder, essa autonomia para solicitar cursos técnicos que atendessem as necessidades de suas comunidades rurais.

Essa demanda, no processo de solicitação dos cursos técnicos do Sistema Rede e-Tec/Brasil no Piauí foi concretizada, formalizada, através dessa provocação junto com a Federação das Entidades Apícolas no Piauí - FEAPI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2014a). Sua representatividade sociopolítica, fez com que a cooperativa solicitante - Cooperativa Apícola da Microrregião de São Raimundo Nonato (COOPASRN), sua filiada, firmasse convênio com o CTF/UFPI, ou seja, a instituição parceira do Programa, regulamentada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Sistema da Rede e-Tec/Brasil.

Nessa documentação, à FEAPI, através do Ofício nº 02, de 19 de fevereiro de 2014, foi solicitado o Curso Técnico em Apicultura na modalidade à distância, para o Colégio Técnico de Floriano, vinculado à Universidade Federal do Piauí, nos polos de apoio presencial de Simplício Mendes/PI, Picos/PI e São Raimundo Nonato/PI, com 25 vagas em cada Polo, (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2014a), com vistas à necessidade de aprimoramento das técnicas em relação a sua produtividade laboral, a fim de aperfeiçoar seu trabalho, fazendo com que o trabalhador rural buscasse novos conhecimentos, e contribuindo para que isso fosse concretizado no seu próprio local de trabalho, sobretudo nos locais de vivência da comunidade.

Tal convívio de formação, trabalho e vida comunitária é assim compreendido, como parte de uma totalidade social, na qual “[...] toda relação do homem com a natureza é portadora e produtora de técnicas que se foram enriquecendo, diversificando e avolumando ao longo do tempo. As técnicas oferecem respostas à vontade de evolução dos homens.” (SANTOS, 2000, p. 62-63).

Em seguida, a formalização da implantação dos cursos, deu-se nas cidades de São Raimundo Nonato/PI, Simplício Mendes/PI e Picos/PI, em outubro de 2014, onde ocorreram também as aulas inaugurais. A materialização dessa política pública educacional deu-se por meio do convênio firmado entre a COOPASRN e o Colégio Técnico de Floriano, vinculado à Universidade Federal do Piauí (CTF/UFPI), diferentemente do município de Simplício Mendes/PI, o qual firmou parceria com a prefeitura local. No município de Picos/PI, como já existia o Campus da Universidade Federal do Piauí (UFPI), não houve necessidade de firmar parceria com outro órgão público, pois a própria UFPI exerceu também a função de Polo de Apoio Presencial dos Cursos Técnicos do CTF/UFPI.

Assim sendo, a oferta inicial do curso Técnico em Apicultura EaD CTF/UFPI iniciou-se em 2014, com 25 (vinte e cinco) matrículas realizadas em cada Polo de Apoio Presencial. A maior parte dos alunos, neste caso, do Polo de Apoio Presencial de São Raimundo Nonato/PI, vieram da própria região e de comunidades rurais, como: Malhadinha/PI, Estação Serra Branca/PI e Lagoa do Luís/PI. Para o Polo de Apoio Presencial de Simplício Mendes, os alunos vieram de Bela Vista do Piauí, comunidades de Amarra Negro/PI, Sítio/PI e Patos/PI, bem como Angico/PI, na região de Simplício Mendes/PI, dentre outras. Por fim, para o Polo de Apoio Presencial de Picos/PI, vieram alunos da própria região e também de Jaicós/PI, comunidade de Serra Azul, pertencente à região de Monsenhor Hipólito/PI, como também de Ipiranga/PI.

Conforme explicitado nas diretrizes do sistema Rede e-Tec Brasil, entre os seus objetivos, consta o de democratizar o acesso à educação nos locais visando “[...] à oferta de educação profissional e tecnológica à distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos.” (BRASIL, 2007, p. 1).

A modalidade de Educação a Distância na Educação Profissional e Tecnológica foi implantada pelo Ministério da Educação através da criação do sistema Rede e-Tec Brasil, na qual faz parte das ações o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego - Pronatec que oferece, gratuitamente, cursos técnicos na modalidade

a distância. Lobo Neto (2003, p. 406) explica que a EaD “[...] é uma forma de fazer educação e, portanto, como tal, está necessariamente vinculada ao contexto histórico, político e social em que realiza como prática social de natureza cultural.”. Esta modalidade de EaD na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio vem sendo incentivada pelos governos, como estratégia voltada para diminuir as dificuldades existentes na educação do Brasil.

Portanto, essa necessidade formativa dos trabalhadores rurais cooperados pode ser atenuada a partir de uma política pública educacional, vinculada a uma Instituição de Ensino, para a qualificação e certificação de seus usuários. Admite-se, assim, que a aglutinação dos conhecimentos experienciais e a apreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos tem o potencial de tornar o grupo social envolvido mais empoderado, ou seja:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (FREIRE, 1986, p. 72, grifo do autor).

Destacamos que o curso técnico em apicultura ofertado pela UFPI, objeto desta investigação, configura-se como uma experiência educacional importante, uma vez que outros estados, como Rondônia, Bahia, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Norte, solicitaram o Projeto Político Pedagógico do CTF/UFPI para servir como referência de cursos a serem implantados nas suas Instituições de Ensino. Citamos, como exemplo, a Escola Agrícola de Jundiáí, Unidade Acadêmica de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que ofertou o curso Técnico em Apicultura na EaD, em 2015, através do Edital n. 17/2015 – Processo de Seleção de Alunos (Escola Agrícola de Jundiáí, Unidade Acadêmica de Ciências Agrárias Da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016).

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa se configura como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa com enfoque no método do Materialismo Histórico e Dialético. No que concerne aos aspectos teórico-metodológicos, conta-se com as contribuições de Triviños (1987), Chizzotti (2010), Frigotto (2010) e outros. Em relação à pesquisa descritiva, Triviños (1987, p. 110) afirma que “[...] o estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do investigador materialista é conhecer a realidade da cooperativa de trabalho, as lutas, a história, sua organização, bem como seus valores e dilemas relacionados ao processo de transformação social.

A abordagem qualitativa possibilita a interpretação dos significados que as pessoas atribuem aos fatos e aos fenômenos, que muitas vezes estão ocultos nas entrelinhas de suas mensagens. O termo qualitativo significa “[...] uma partilha densa com pessoas, fatos, locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” (CHIZZOTTI, 2010, p. 28).

Em se tratando da perspectiva do materialismo histórico e dialético (MHD), esta se define, segundo Pires (1997, p. 5), pelo “[...] movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir [...] as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.”. Frigotto (2010, p. 79), por seu turno, ressalta:

[...] É importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente.

Ao utilizar o método MHD, analisam-se: o modo como as cooperativas de trabalho envolvem os trabalhadores rurais os quais,

por meio do instrumento, procedimento e método de trabalho cooperado, atuam de forma coletiva e organizada e; de que forma o empoderamento do grupo estimula a melhoria das condições materiais e de trabalho, bem como auxilia na conquista de espaços dentro da economia local e globalizada.

A história de cada cooperativa de trabalho está impregnada de lutas internas e externas vinculadas ao mercado de trabalho, de legislações trabalhistas, de condições de trabalho e da conjuntura que permeia a realidade local de forma conectada e contextualizada com a dinâmica local, regional, nacional e internacional. Ao se investigar, sobre as relações de trabalho entre os trabalhadores rurais e a economia loco-regional, direciona-se a perceber as necessidades formativas dos cooperados, a fim de se colocar em pauta, ao lado das demandas sociais e a estas integradas, as demandas técnico-científicas, em conformidade com a programação de conteúdo, para o empoderamento e o desenvolvimento da cooperativa.

Para o presente trabalho, resultante do estágio inicial da pesquisa, tivemos como fontes primárias o projeto político pedagógico (PPP) do curso e uma entrevista com um participante pertencente à equipe gestora do CTF/UFPI, no âmbito da Rede eTec Brasil. Estas fontes foram trabalhadas conforme os critérios da análise documental e de conteúdo das falas.

No que refere à análise documental, as reflexões foram feitas através do Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Apicultura CTF/UFPI, na modalidade da EaD. Esse trabalho foi complementado mediante análise de entrevista com participante da equipe gestora do Programa e-Tec, no âmbito da UFPI, na perspectiva de entender, de forma geral como se deu todo o processo de Implantação do Curso Técnico em Apicultura, no Sertão Piauiense. A técnica da entrevista “[...] consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas”. Isso porque essa modalidade de entrevista é mais flexível, por permitir uma inter-relação melhor entre o pesquisador e o interlocutor.

Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Apicultura na Modalidade EaD do CTF/UFPI: um caminho a ser percorrido

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um poderoso instrumento que guia a instituição escolar e seus sujeitos em suas ações inerentes a cada curso e em suas conexões com as atividades e concepções mais gerais da instituição. O PPP do Curso Técnico em Apicultura na EaD do Colégio Técnico de Floriano, integrante da Rede eTec/Brasil, sendo uma diretriz de concepções e uma ferramenta metodológica, possui um itinerário a ser seguido, contêm regras, métodos e procedimentos, os quais explicam os papéis de cada um, o quê e o porquê, para quem será direcionada tal tarefa, como serão feitos e acompanhados os processos de ensino e de aprendizagem e onde podem ser aplicadas tais atividades para serem colhidos os resultados possíveis. De acordo com Aranha (2004, p. 9), o PPP:

[...] de uma escola é um instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer.

O processo de construção do PPP do Curso Técnico em Apicultura da EaD, integrante da Rede e-Tec Brasil, foi elaborado por participantes da equipe gestora do CTF/UFPI (2014), os quais são professores da área de Agropecuária e são pesquisadores na área apícola. Entretanto, ressalta-se a importância de sua construção coletiva, como requisito para que o PPP seja de fato um instrumento vivo no curso e não apenas figurativo. Nesse sentido, é importante que destaque, como limitador, a elaboração deste documento por uma equipe restrita de professores. O PPP seria mais sólido, caso houvesse participado também em sua elaboração, o conjunto de professores-tutores presenciais e a distância que iriam atuar no curso, a equipe pedagógica, a Coordenação de Polo de Apoio Presencial e os demandantes (futuros estudantes) e representantes da comunidade (cooperativa), pois:

O PPP, mais do que uma exigência legal, é a definição das regras do jogo no âmbito da escola. É por meio dele que a comunidade escolar (professores, alunos, técnicos educacionais, comunidade e família) define como deve ser aquela escola, como ela deve ser organizada, como deve se relacionar com a comunidade onde está inserida, que disciplinas devem ser ofertadas (considerando a legislação existente), que estratégias devem ser valorizadas, como fazer a avaliação da aprendizagem, quais os critérios e pessoal envolvido na definição sobre a aprovação ou reprovação dos alunos, enfim, como a escola vai organizar o processo formativo dos estudantes que estão sob sua responsabilidade. [...] O PPP só pode ser considerado um instrumento da gestão democrática da escola se estiver garantida a ampla participação da comunidade na discussão, na execução e na avaliação deste projeto, se for assegurada a autonomia de livre manifestação das diferentes categorias que compõem a escola. (FERRETTI; ARAÚJO; LIMA FILHO, 2013, p. 40-42).

De acordo com o PPP do Curso Técnico em Apicultura da EaD, do CTF/UFPI, aspectos fundamentais na tomada de decisão sobre a oferta educacional para a implantação do curso com a participação dos Polos de Apoio Presencial, nos municípios de Picos/PI, Simplício Mendes/PI e São Raimundo Nonato/PI foram:

[...] a) A UFPI já participa do esforço governamental no sentido de ampliar a oferta de educação, gratuita e de qualidade à população brasileira, principalmente buscando atender aos jovens, tendo ofertado o primeiro curso técnico de apicultura do Brasil junto ao PRONATEC no CAF/UFPI. b) O segundo motivo vem do fato de que nestes últimos anos a UFPI, através do seu pessoal (professores, tutores, técnicos em apicultura e outros) terem adquirido experiências com a educação a distância. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2014b, p. 5).

Verifica-se que esses motivos foram decisivos para oportunizar a democratização do acesso público profissionalizante, na modalidade à distância, nos locais distantes, como também, nos entornos das grandes cidades. Além disso, o estado piauiense é um dos maiores produtores de mel do país, ou seja, está classificado como o segundo no estado nordestino e está na quinta posição no *ranking* nacional. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA, 2015).

Ressalta-se que a aproximação dada pela UFPI às demandas apresentadas pelas cooperativas, no caso representado pela FEAPI, foi extremamente importante e foi dado um passo à frente; entretanto, o processo de elaboração do PPP poderia ter sido mais solidificado se houvesse contado com a participação coletiva incluindo toda a comunidade. Notoriamente, há que considerar-se possíveis obstáculos para tanto, pois nem sempre essas comunidades estão disponíveis e clamam pela sua participação na elaboração desse documento, contudo isto pode ser incentivado, a partir de uma concepção mais democrática dos gestores educacionais.

Nessa configuração atual social e econômica, de um número expressivo na produção do mel nos municípios piauienses, em contraste com a carência de profissionais na área apícola, faz-se essencial mergulhar nessa necessidade, encarando essa demanda como possibilidade de a UFPI, representada pelo Curso Técnico em Apicultura, expandir esse curso na modalidade a distância, pela sua importância, como um agente provocador, a fim de proporcionar aos jovens formação geral, técnico-científica e qualificação profissional e social para sua inserção individual, coletiva e/ou comunitária no mundo do trabalho, acrescentada sobretudo, de atividades desenvolvidas em suas comunidades, mediante projetos de extensão e outras formas cooperativas de trabalho e de produção associada, relacionados à cadeia produtiva apícola.

O CTF/UFPI aborda, no plano de ensino do PPP do Curso Técnico em Apicultura da EaD, questões básicas como preparar o aluno com competência, nos saberes específicos do curso técnico e no agir social com ética, como também a questão da criatividade e espírito crítico humanista. Isso nos remete a uma análise essencial, como profissional, porém tímida no PPP, pois não retoma esse contexto no perfil do egresso, na essência prioritária em preparar o homem, o sujeito para o mundo, como cidadão crítico e autônomo capaz de tomar suas decisões livremente, com uma participação política ativa, antes de se tornar um técnico apenas visando um mercado promissor, porque só assim ele se tornará um profissional com ampla visão do mundo.

Portanto, na construção do PPP é de extrema importância o envolvimento do coletivo, com a sua comunidade, especialmente na construção dos conteúdos formativos, respeitando as características singulares, as histórias e tradições do público-alvo, a fim de buscar a construção do cidadão crítico, que possa tomar suas decisões com autonomia e ética, e que essas ações sejam de corresponsabilidade para com a sociedade.

No decorrer do curso, de acordo com as disciplinas oferecidas em cada módulo, há a realização das práticas em campo, tais como: apicultura básica, manejo dos apiários, com a rainha, com a produção de pólen e de própolis, com as técnicas adequadas para a colheita de mel, cuidados no processo de distribuição dos produtos, dentre outros, possibilitando o envolvimento do aluno com sua própria realidade, juntamente com sua comunidade local. Além disso, faz com que o discente aplique, na prática, os conhecimentos teóricos apreendidos em sala de aula, seja nos momentos presenciais, como também nos acompanhamentos, mediações e discussões feitas no ambiente virtual de aprendizagem.

Ao analisar o PPP, do Curso Técnico em Apicultura da EaD do CTF/UFPI, verifica-se que não foi mencionado claramente nenhum fragmento sobre o acompanhamento dos alunos egressos no mundo de trabalho e nem sobre o envolvimento dos estudantes, após a sua formação, com a comunidade, apesar de os mesmos realizarem atividades teórico-práticas no decorrer das disciplinas.

Verificar-se-á, no decorrer da pesquisa, se será dinamizado o envolvimento dos técnicos em apicultura, da turma formada em dez/2016, do Polo de São Raimundo Nonato/PI, como também, se os mesmos poderão exercer seu papel como profissional, como cidadão, cumprindo com os objetivos não somente para com a sua comunidade, mas para com a sociedade de uma maneira em geral.

Destaca-se também nas reflexões sobre o PPP, que em várias passagens desse documento, nota-se a ênfase no viés empreendedorista, na produção direta do mel e de seus derivados, bem como outros produtos advindos da colmeia e na ação, com o sentido de serem agentes multiplicadores na sua comunidade, ampliando a formação de recursos humanos na área da apicultura.

Isso remonta à importância de o estudante, após a sua formação, ter esse perfil como uma das formas para vislumbrar o mercado de trabalho. Faz-se necessário, contudo, ponderar sobre as possíveis contradições entre esse viés mercantil e empreendedor do técnico-profissional, presente no PPP, e as necessidades mais amplas de formação de cidadãos críticos e participativos dos processos de produção associada e de fortalecimento e empoderamento dos sujeitos e da organização autônoma de suas comunidades.

Nesse contexto, a apicultura figura como importante atividade no processo de inclusão social de pequenos e médios produtores, os quais, através da criação de abelhas, alcançam a garantia de trabalho e de renda para suas famílias. Somam-se a essa característica de inclusão social, outros aspectos significativos, tais como: o baixo custo de implantação de apiários e a visão ambientalista que se instala junto com a apicultura, uma vez que seus praticantes passam a entender a necessidade da conservação das matas, principal fonte de néctar para as abelhas.

Na justificativa do curso, no corpus documental, retrata-se de forma positiva a atividade apiária como inclusiva socialmente para pequenos e médios produtores, com o objetivo de garantia de trabalho para o sustento familiar, como também se chama a atenção do profissional nessa área, sobre a questão ambiental, e a necessidade da preservação das matas, como fonte principal para a alimentação das abelhas. No entanto, no que concerne às perspectivas dos conteúdos formativos, na matriz curricular, destaca-se uma disciplina, sobre cooperativismo e associativismo, a qual potencializa sobre essa cultura, a viabilização do negócio técnico para os pequenos e médios produtores e das comunidades autônomas frente ao grande mercado capitalista.

Aqui parece haver um deslocamento do foco do curso dirigido à produção associada cooperada - diferente de produção empresarial ou de um grande mercado, no qual os produtores simplesmente adiram. Seria importante formar os técnicos com conhecimentos que lhes permitissem apreender as possibilidades e limites da produção associada cooperativamente, no contexto da grande produção capitalista. A questão da autonomia não se refere à produção para o autoconsumo, mas passa a ser uma questão estratégica para a

solidificação da agricultura familiar, clamando para a sociedade o desejo ao acesso de bens materiais e culturais.

Considerações (In) Conclusivas

Nesse trabalho, no itinerário percorrido para alcançar o estágio dessa pesquisa, destacam-se pistas, indicadores, elementos que nos conduzirão para a continuidade dessa jornada, com o intuito de investigar as potencialidades e impactos do Curso Técnico em Apicultura na EaD do CTF/UFPI, integrante da Rede e-Tec/Brasil para a co-construção de tecnologias sociais, adquiridas graças à implantação pública de uma política educacional.

É de grande relevância a participação da UFPI no processo interativo com a sociedade, como iniciativa da ação governamental, no cumprimento das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Na sua concretização, através da oferta do Curso Técnico em Apicultura na EaD, do CTF/UFPI, em que pesem as lacunas e possíveis obstáculos verificados para a construção e materialização do PPP analisado, esta instituição contribui para a co-construção dos conhecimentos e saberes dos trabalhadores, junto com a sua comunidade local e/ou com outras instituições da sociedade civil, por meio das tecnologias sociais, decorrentes das concepções pedagógicas, das práticas docentes propostas pelo curso e de suas interações com as práticas desenvolvidas nas comunidades envolvidas.

A materialização dessa demanda da sociedade, uma conquista inicial alcançada, faz parte do processo de empoderamento desses sujeitos, uma vez que os trabalhadores já inseridos no processo produtivo, perceberam a necessidade, a importância do processo formativo, com o intuito de rever, repensar, reconstruir o seu manejo, o seu processo produtivo, com novas técnicas, métodos e procedimentos para a melhoria do processo de produção. Isso foi verificado, no corpus documental do PPP, na proposta do curso através da correlação teórico-prática na contextualização da realidade local, através das parcerias com sua comunidade. Resta saber, na continuidade dessa pesquisa, a posteriori, por meio da análise das vozes dos técnicos apicultores, se os conteúdos formativos

atendem às suas necessidades, quanto à aplicabilidade dos saberes apreendidos no curso, para a co-construção de tecnologias sociais junto à comunidade.

Ressalva-se, na possibilidade da ampliação da oferta do curso técnico em Apicultura na Ead e outros cursos profissionalizantes, a relevância de que o processo de construção do PPP seja desenvolvido junto com a coletividade, com toda a comunidade, desde a parceira ofertante, representada pelo corpo docente, apoio pedagógico, assistência social, equipe técnica, como a parceira demandante, representada pelo público alvo, discente, família, juntamente com a representatividade da associação de sua comunidade, contextualizando as singularidades da região, com seus costumes, tradições, suas raízes, ou seja, carregado de valores sócio-político-econômico e cultural.

Mesmo que haja, na contramão, resistência, intimidação para a materialização do processo educativo, é interessante que haja incentivos pelos gestores educacionais, interesses mútuos, na participação democrática em seu processo de sua construção, de modo que as concepções e práticas previstas no PPP sejam efetivamente defendidas e materializadas, como ação viva praticada pelos docentes, discentes, instituição educacional e comunidades.

Além disso, argumenta-se que esse processo formativo participativo trará o potencial de possibilitar (re) encontros, diálogos, compartilhamento de experiências, por conseguinte, co-construção de saberes advindos das tecnologias sociais com suas parceiras. Paulatinamente, esse processo de co-construção poderá ensejar movimentos de fortalecimento de autonomia e empoderamento junto às comunidades, através da aplicação teórico-prática na sua realidade, complementadas com as visitas técnicas, com a colaboração dos saberes experienciais de outras cooperativas e associações, agregando outros que não fazem parte dessa associação, incentivando os jovens, filhos de apicultores, nesse processo de engajamento na acuidade, não só na perspectiva do fator econômico, mas na manutenção, na preservação da flora, como fonte principal de alimentação das abelhas, na continuidade do trabalho do apicultor, no diálogo entre suas tradições e novos conhecimentos e práticas.

Ressalta-se a importância da concretização dessa demanda com a oferta da política pública educacional, como tecnologia social, mediante o despertar dessa consciência dos sujeitos, como possibilidade de manter e ampliar o canal aberto para futuras implantações de políticas públicas, advindas das instituições parceiras governamentais ou não governamentais no processo de co-construção de tecnologias sociais.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: **A escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2004. v. 3.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez; Telmo Mourinho Baptista. Porto, PT: Porto, 1994.

BRASIL. **Rede e-Tec Brasil** - Apresentação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>>. Acesso em: 26 set. 2015.

_____. **Pronatec** - O Pronatec. Brasília, DF, 2011. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pronatec/o-que-e>>. Acesso em: 08 mai 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COOPERATIVA MISTA DOS APICULTORES DA MICRORREGIÃO DE SIMPLÍCIO MENDES/PI. **Impactos socioeconômicos da apicultura no semiárido – experiência da COMAPI**. ppt. Simplício Mendes, PI: COMAPI, 2015.

DAGNINO, Renato Peixoto. Em direção a uma teoria crítica da tecnologia. In: _____. (Org.). **Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade**. 2. ed. Campinas, SP: Komedi, 2010. p. 175-220.

FERRETTI, Celso João; ARAÚJO, Ronaldo Lima; LIMA FILHO, Domingos Leite. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno V: **Organização e gestão democrática da escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba/PR: UFPR/ Setor de Educação, 2013. Disponível em: < <http://www.dpe.ufv.br/wp-content/uploads/ETAPA-I-C.-5.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. O que é “método dialógico” de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e *empowerment*? In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986. p. 64-76. (Coleção Educação e Comunicação, v.18).

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-90.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Agropecuária, Pesquisa da Pecuária Municipal**: Tabela 7 - Produção de origem animal, por tipo de produto, segundo o Brasil, as Grandes Regiões e as Unidades da Federação, 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/ppm/2015/default_sidra.shtml>. Acessado em: 25 abr. 2017.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marcos. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 399-415.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Coleção Marx-Engels)

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, Botucatu, SP, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Colégio Técnico de Floriano. **Ata da Reunião Extraordinária do Ensino Técnico a Distância – Rede e-Tec Brasil do Colégio Técnico de Floriano**, realizada no dia 13 de maio de 2014. Floriano, PI: CTF, 2014a.

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Apicultura na modalidade à distância da Rede e-Tec Brasil**. Floriano, PI: CTF, 2014b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Escola Agrícola de Jundiaí. Coordenação Geral do E-TEC/EAJ/UFRN. **Edital n. 17/2015**- Processo seletivo dos Cursos Técnicos. Disponível em: <<http://www.etc.eaj.ufrn.br/wp-content/uploads/2015/09/Edital-017-2015-Alunos.pdf>>. Acessado em: 04 mai. 2017.

A Construção de Saberes Docentes na Prática Pedagógica no Ensino Fundamental

*Keyla Cristina da Silva Machado
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral*

Introdução

As discussões expostas nesse texto são resultadas de investigações, cujo objeto de estudo tratou-se da mobilização e construção de saberes docentes na prática pedagógica do professor de Ensino Fundamental.

A partir dessa perspectiva, fizemos uso de metodologia descritiva de caráter qualitativo, tendo como método a narrativa em forma de diários, os quais foram favorecedores para a análise e inferência dos achados da pesquisa.

No esforço investigativo da pesquisa, observamos que a prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta várias especificidades em sua organização e execução, necessitando de uma pluralidade de saberes voltados para a elaboração de um conjunto de estratégias pedagógicas, no intuito de atender as demandas diárias do cotidiano docente.

Neste sentido, identificar o *corpus* de saberes para organizar a sua prática não é um processo fácil, tendo em vista que se encontram entrelaçados em meio ao conhecimentos e habilidades convalidados

durante todo o percurso do pessoal e profissional do professor. Assim, buscamos compreender as estruturações das ações teórico e práticas executadas na elaboração do fazer docente, o intuito de sistematizar os saberes utilizados durante a o planejamento e execução da prática pedagógica empregada pelos docentes, a partir dos relatos dos diários narrativos.

Visamos à descrição de saberes docentes empregados na prática, buscamos o embasamento a luz de Gauthier (2013), Tardif (2014), além das considerações teóricas de Pimenta (2012), a fim de conceber as tipologias e manifestações desses saberes nas narrativas dos professores sobre o seu trabalho. Com esse intuito, procuramos identificar como os docentes mobilizam e constroem os diversos seus saberes.

Nesse sentido, as informações aqui elencadas, em um primeiro momento, fazem uma explanação sobre o saber que os professores constroem, para, em seguida, delinear que saberes estão sendo construídos pelos professores, ressaltando algumas situações em que os docentes realizam essas construções, no âmbito da prática pedagógica. Por fim, serão expostas as considerações finais sobre a temática proposta.

O saber construído pelo professor

São grandes as temáticas que devem ser discutidas na escola, os professores são instigados para que estas questões sejam inseridas no contexto da sala de aula. Os temas são diversos, versam sobre o uso das tecnologias ou discussões sobre os temas atuais no universo social, cultural e político que estão inseridos. Acompanhar a dinamicidade da sociedade é necessário, mesmo sabendo que essa evolução não diz respeito apenas às questões que envolvem a escola, tendo em vista que as mudanças interferem no bom andamento do ensino e nas práticas exercidas nas instituições, tendo em vista que fatores externos também influenciam na atuação do docente e em suas práticas. Assim, compreender o quão a profissão docente é complexa, não é uma tarefa fácil, as situações diárias exigem do professor uma posição de enfrentamento das dilemáticas presentes nas práticas diárias.

A forma como cada profissional docente age, se porta e conduz a sua prática pedagógica é um universo ímpar, que é alicerçado pelos saberes que possuem, construídos e mobilizados ao longo de sua carreira, acompanham e os conduzem para a tomada de decisões em prol de uma melhor aprendizagem dos alunos. São estes saberes que colaboram para uma prática mais significativa, articulados com os momentos de reflexão sobre a ação docente, os quais devem fazer parte das ações docentes. Diante disso, achamos muito pertinente a fala de Flores (2004, p. 128) ao destacar que ensinar nos remete além da aquisição de técnicas, prevê também “[...] processos reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha.”.

No dizer da autora, ser professor expede a uma aquisição de técnicas, mas também um pensar a gênese de tornar-se docente, no intuito de refletir sobre as proposições que cercam toda a carreira. Ser professor não se trata apenas em aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, mas também aprender os fundamentos de uma profissão. Isso significa que o professor deve possuir saberes para que consiga realizar determinadas ações no cotidiano escolar.

Assim, destacamos o pensamento de Brito (2006) ao sublinhar que o professor ao mobilizar e cria outras maneiras de atuar, para tanto faz uso da sua racionalidade. Enfatiza que “O/a professor/a pensa sua ação, analisa por que executá-la, baseando-se nesse processo, no repertório de saberes que orientam o seu jeito de fazer no contexto da profissão.” (BRITO, 2006, p. 05).

Nesse processo, podemos considerar como existindo um amadurecimento profissional, tendo em vista que a construção de novas posturas em torno de sua prática, as quais exigem do docente um nível de racionalidade e discernimento, ocasionando uma reflexividade sobre o seu fazer docente. Porém, é importante pensar os pormenores que possibilitam a construção desses novos saberes, levando em consideração a realidade escolar, são mobilizados através das práticas docentes. Sobre isso Barth (1993, p. 87), pontua:

Predomina-se a visão do saber como conhecimento constituído. Parecemos esquecer o outro lado do saber, o lado escondido: aquele que evolui, aquele que é relativo ao tempo, ao contexto, à afetividade, aquele que é provisório e que precisa da mediação do outrem para torna-se um saber validado: o saber em construção.

Concordamos com a autora, ainda se privilegiam os saberes já construídos, o que a pessoa “já sabe” sobre algo, o domínio que temos em realizar determinadas ações, as questões que o aluno acertou em determinada prova. Enfim, o saber como produto final do conhecimento, e por vezes resultam de “manuais” e os transmitidos pelos professores, como sublinha a autora.

Deste modo, as características dos saberes docentes tornarem mais evidentes no que se refere a sua pluralidade, heterogeneidade sendo adquiridos na vida e carreira docente, de forma pessoal, mas também envolvido com as demandas sociais que está inserido, de forma historicamente situada.

Os saberes dos professores, pensado por essa ótica, nos mostra que são construídos em situações reais presentes no dia-a-dia do professor, esse por sua vez, mobiliza todo o conjunto de saberes que possuem para conduzir estes momentos reais, de forma singular processa e age de maneiras diferentes diante das ações.

Lembramos ainda, que as práticas docentes realmente devem ser diferenciadas, levando em consideração a diversidade presente nas escolas, as quais imprimem a necessidade de um planejamento que atenda a necessidade da turma que é regida. Pensando dessa forma, concordamos com Guarnieri (2005, p. 21) ao relatar que no exercício docente, há indicativos do processo de tornar-se professor, destaca ainda que “[...] tal construção ocorre à medida que o professor articula conhecimento teórico- acadêmico, dados do contexto escolar e da prática docente por meio da reflexão.”. A Autora declara ainda, que a atual conjuntura formativa não tem favorecido essa unidade entre teoria vistas e os conhecimentos da escola.

De fato, o professor por vezes chega à sala de aula com apropriação de alguns saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares oriundos das várias disciplinas que as formações inicial

e continuada lhes proporcionaram. Mas, são saberes que ainda se encontram desarticulados da prática no cotidiano da escola.

Delors (1998, p. 161) salienta as habilidades que o professor deve ter no mundo atual, em seus escritos onde discute a educação para o século XXI, descreve que a “[...] formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida [...]”.

Percebemos que não é nova a discussão que envolve a dimensão da formação inicial e a necessidades do mundo prático, a verdade é que a formação inicial acadêmica não dá conta da grandeza das demandas da prática, cabendo a cada professor reconhecer a necessidade de construir novos saberes ou ressignificar os que já possuem, tendo em vista o caráter provisório e evolutivo do saber.

O fato é que no trabalho como docente o professor irá produzir os saberes experienciais, estes por sua vez, são adquiridos com o tempo, com as trocas com os colegas e alunos durante as aulas, encontros pedagógicos e demais momentos de partilha e compartilhamento com os demais membros da escola. No dizer de Tardif (2014, p. 36):

Produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade científica ou da pesquisa. Ela pressupõe, sempre e logicamente um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais: o novo surge e pode do antigo exatamente por que o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem.

Dessa forma, pensar em formações continuadas se faz necessário no percurso profissional docente, para que possam construir saberes específicos que vão dando conta das suas demandas pessoais e culturais, visto que vão sendo reformulados em interação com o outro.

Esses saberes que vão sendo construídos nas rotinas de trabalho, tomam um caráter de validade psicológica à medida que resolvem problemas e vão dando sentido a algumas das práticas docentes determinando formas de pensar e agir específicas. São saberes cotidianos que se tornam cristalizados na prática docente,

passam a fazer parte da rotina, cristalizam-se muitas vezes deixando de ser conscientes. Porém, muitas vezes acabam sem controle na racionalidade, não permitem mais movimento, de forma que o professor tenha um prisma dessas experiências cotidianas. (GUARNIERI, 2005, p. 27).

É inegável que o professor necessita criar rotinas que delineiam sua prática, porém para evitar a rotinização destacada acima pela autora, que prega a estagnação, que vem alinhada as discussões sobre sobrecarga de trabalho, baixos salários e políticas públicas que muitas vezes também não favorecem ao professor repensar o seu trabalho docente. E neste sentido que enfatizamos que as formações continuadas devem balizar as necessidades reais dos professores na escola, construídas dentro de seu *lôcus* de trabalho. Superando assim, a suposta fragmentação dos conteúdos, além de oportunizar a reflexão individual e coletiva sobre o seu trabalho.

Diante do exposto podemos considerar que a escola e a sociedade devem andar de alinhadas em um mesmo objetivo, pois este consenso fornecerá bases estruturantes ao trabalho docente. Franco (2012, p. 162) descreve a sala de aula como um “[...] espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam, a prática pedagógica avulsa, sem ligação com o todo perde o sentido”, retrata a autora.

Em suma, o desvelar das ações didáticas pensadas e realizadas pelos docentes, conduzem à construção e à mobilização de um conjunto de saberes dos professores, em diferentes situações no cotidiano escolar, essa relação nos faz refletir sobre o importante momento que a prática nos proporciona.

A Prática Pedagógica como palco da construção de Saberes Docentes

Nesta seção do texto, centralizamos nossos olhares aos saberes que são construídos na prática pedagógica, apresentados a partir do ponto de vista das interlocutoras da pesquisa, escritos em seus diários narrativos sobre suas práticas. A intenção é inferir no que as professoras consideram através de seus escritos, como possibilidades de construção e reconstrução dos seus saberes no exercício de prática

pedagógica, de acordo com as necessidades experiência da sem trabalho.

Observamos que as participantes ao refletirem sobre a forma que constroem seus saberes tendo como *locus* suas práticas, além de situações em que os saberes são construídos pelos professores.

Sublinhamos que os professores possuem vários saberes provenientes de diversas fontes, considerando toda a sua trajetória como estudante e profissional, delineando-o como docente. Pensamos que o saber é mutável, encontrando-se em constante processo de evolutivo. O entendimento a cerca dessa questão, aponta como resultado a construção de novos saberes, bem como, a reconstrução dos saberes já existentes mobilizados pelo professor no seu fazer pedagógico.

Barth (1993, p. 21) corrobora com essa ideia e ressalta “[...] as capacidades de adquirir, de utilizar e de criar um saber novo são tão importantes hoje como o saber adquirido [...]”, a afirmativa da autora só vem reforçar o pensamento que o saber deve estar sempre em processo de construção, e tal movimento requer um processo reflexivo constante sobre a prática que o professor está desenvolvendo, e quais maneiras ele elabora o seu saber, em um contexto pessoal e na interação com o outro, em um determinado grupo social.

Na perspectiva de Tardif (2014), o saber novo poderá surgir de um antigo, na perspectiva que o antigo é “reatualizado constantemente”, através dos meios que o professor utiliza para aprender. Pensando dessa forma, ressaltamos que o professor direciona suas práticas a partir de um processo de construção e reconstrução, frente às questões que permeiam na escola de forma geral, e na sala de aula, reconfigurando o modo como elabora e executa a sua prática, alicerçados por um diálogo inseparável entre teoria e prática do sujeito.

Descreveremos sucintamente, quais saberes os são construídos, a partir dos ditos narrados pelos professores. Para a Interlocutora Quintana, seus saberes foram construídos “[...] desde a Pedagogia, ou melhor, antes mesmo ainda no curso pedagógico, reconheci a importância de ter uma identidade profissional, lembro bem das disciplinas de Sociologia e Filosofia da Educação que traziam para

mim e para minhas companheiras de estudo, questões referentes ao homem, sociedade, ideário de educação.”. O entendimento da professora sobre o tornar-se professor, deixa claro em sua fala, a forma que construiu os saberes da formação profissional, bem como a fonte que a auxiliam nessa constituição, no caso o Curso de Pedagogia, através das disciplinas do curso. O trecho narrado também nos apresenta saberes disciplinares, oriundos das diversas disciplinas do curso que lhe auxiliam nessa construção de saberes.

Neste processo de aprender e construir, recorremos a Charlot (2000, p. 72) ao explicitar que “[...] aprender faz sentido por referência às histórias do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.”. Sobre essa temática, encontramos a afirmativa da Interlocutora Alencar, que nos conduzem a inferir sobre os saberes construídos durante a formação inicial no Curso de Pedagogia: “[...] a caracterização de minha prática é uma mistura, pois creio que cada modelo tem sua importância e funcionalidade. Do modelo tradicional, pego parte da disciplina, claro que em uma turma de alfabetização é muito difícil se manter a ordem, mas temos que tentar, pois é importante se ter um tempo para ouvir e o que o professor fala. Do tecnicismo, a rotina, com crianças deve ter-se uma sequência, pois elas passam a se organizar melhor e saberão o que será trabalhado”. Compreendemos que a professora desvela em seu relato uma série de saberes da Formação profissional e disciplinares, cuja a fonte de construção são resultantes do curso de graduação. É forte em seu discurso, a forma que agrega esses saberes na construção dos saberes experiências que retratando a sua mobilização na execução de sua prática.

Assim, as descobertas investigativas direcionam a fala de Pimenta (2012, p. 68) ao abordar o duplo sentido que envolve o processo formativo, o de “[...] autoformação, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares e o de formação nas instituições que atuam.”. A autora reafirma a importância dos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares adquiridos na formação inicial e continuada para elaboração dos saberes necessários a efetivação da prática.

Nessa visão, percebemos os professores como produtores de seus saberes, levando em consideração os elementos que constituem o trabalho docente, em um diálogo entre seus conhecimentos pessoais e a sua atuação como docente. Em uma perspectiva que transcende a visão de executor de programas, mas que a partir deles, constrói saberes curriculares e os reconstrói a partir dos documentos oficiais que embasam estes programas, usando-os com liberdade, adequando a realidade da escola. Podemos sinalizar que o professor adapta este currículo e deixa entrar em exercício o currículo oculto, tendo em vista os conteúdos selecionados será coerente com a realidade educativa a qual pertence.

Dando continuidade à discussão, acrescentamos os saberes que não são científicos, saberes da prática. Podemos confirmá-los através dos trechos da fala das Interlocutora, Alencar, descreve que: “[...] os anos anteriores me tornaram uma professora melhor [...] tem coisas que só se aprende na sala de aula, no dia-a-dia.”. Neste trecho narrado versa sobre saberes aprendidos ao longo da vida da interlocutora, faz referência aos anos anteriores e a própria sala de aula cotidianamente como fonte e local de produção desses saberes. Concordando com essas mesmas assertivas, podemos inferir que as experiências socialmente construídas no espaço escolar, com o passar do tempo, formam às fontes de saberes experienciais adquiridos pela interlocutora da pesquisa.

As experiências como docente, traduzidas em observar a prática de outros colegas e a troca de experiência, oportunizam situações para que o professor possa refletir sobre os seus saberes, na perspectiva de sujeitos ativos dentro do processo de construção/reconstrução contínua dos mesmos. Sobre isso Tardif (2014, p. 53) salienta que é nestes contextos do cotidiano que criamos o “[...] manejo com situações da prática real [...]”, moldando como docente, imbuídos no seu saber ser e fazer.

Compreendemos, então, que são vários os saberes que são construídos pelos professores, provenientes de diversas fontes e contextos, à medida que o professor interage com trabalho docente produz saberes, mobiliza os que já lhe pertencem e reconstrói aqueles saberes que não se encontram totalmente acabados. O fato é que

“o saber não existe sem o real” (BARTH, 2012, p. 63) e a realidade na educação deve parte da escola. Mas não esquecendo que os saberes são plurais, e todos são importantes na estruturação das práticas pedagógicas, sem hierarquizar a importância de algum tipo em especial, visto que todos possuem sua funcionalidade frente às situações em sala de aula.

Analisaremos especificamente em que momentos da prática pedagógica dos professores e de que forma constroem seus saberes. Reafirma-se a compreensão de que são diversas as situações em que os professores constroem seus saberes. Com essa perspectiva, entende-se que a docência requer um profissional que articule os conhecimentos teóricos ao universo profissional da instituição a que pertence, pois acredita-se que todas as especificidades que envolvem o ato de ensinar e aprender o professor utiliza as ferramentas intelectuais que dispõe, refletindo e julgando suas ações para atender as situações diversas presentes no contexto da sala de aula. Isso não está exposto em guias didáticos, cada professor utiliza o que aprendeu de forma particular, o resultado desse movimento é a aquisição do saber, originando as particularidades de cada um na forma de construí-lo.

Nessa ótica, destaca-se que não apenas identificar o tipo de saber mobilizado construído na prática é importante, ressalta-se que o processo de sua aquisição é tão significativo quanto o resultado alcançado pelo professor, durante toda a gestão dessa passagem e aprendizado. O aposto que sustenta esta premissa vem de Barth (1993), ao destacar que a forma que aprendemos tem igual importância diante do resultado final aprendido, pois exerce influência significativa na qualidade do conhecimento, bem como no objeto do pensamento, que é o saber. Resumindo, o autor relata que “[...] o saber, não é dissociável do processo que leva a sua aquisição [...]” (BARTH, 1993, p. 23).

Assim, na intenção de conhecer melhor as situações que as interlocutoras deixaram emergir na constituição dos seus saberes, delinear nas situações reais das suas ações docentes.

Destaca-se em um primeiro momento, a formação inicial em serviço como tendo sido uma realidade de muitos professores que deram início as suas funções docentes antes de cursar uma graduação,

tendo em vista possuírem ao que chamávamos de Pedagógico ou Magistério, curso técnico em nível médio para formação de professor. A necessidade de trabalho do jovem docente era mais urgente do que a progressão dos estudos no ensino superior. Esse cenário pode ser analisado na fala que segue, narrada Peoa Interlocutora Meireles: [...] ‘A minha primeira formação foi o pedagógico, participação, em seguida, do primeiro concurso em 1995, classificada, assume 40h. Em 1997 participei do primeiro vestibular em parceria entre UFPI/ SEMEC, concluída em 1999, muito importante para a melhoria da prática pedagógica, onde foi comprovada experiência dentro do científico.

A interlocutora Meireles, em seu excerto, narra sua formação técnica, o como se deu a entrada no magistério e o início da sua graduação. A determinação da formação em nível superior, para quem não a possuía, partiu das prescrições dos documentos oficiais, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), defendendo a necessidade de graduação, como formação mínima para todos os professores, os estados e municípios tiveram que se articular para cumprir os prazos e determinações legais prescritas.

Meireles salienta, ainda, a importância do curso para melhoria da sua prática, transparecendo a necessidade de ampliação e (re) construção dos seus saberes experiências, associados aos demais saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares construídos, proporcionados pelas teorias vistas ao longo do curso.

O entendimento acerca dessa questão está proposto por Freire (2002, p. 30) “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”. O autor defende a formação permanente do professor na perspectiva um saber realizar reflexão crítica sobre a prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

O segundo ponto momento considerado como situação construtora de saberes docentes, trata-se da formação continuada. É uma das condições a ser considerada para o desenvolvimento profissional dos professores, em um contexto complexo que envolve as políticas públicas, condições de trabalho, escola e o próprio

currículo escolar, que são reflexos de uma sociedade em constante transformação. Levando em consideração todos estes aspectos, salientamos que essas formações primem por momentos que conduzam o docente à reflexão, na rotina do trabalho.

Neste sentido, podemos considerar o envolvimento de todos os saberes e concepções do professor, bem como suas visões de mundo e no que ele acredita enquanto profissional da educação. Assim, resgatamos a fala da professora Coralina para ampliar nosso pensamento sobre a temática: [...] os estudiosos nos embasam teoricamente para nossa prática. Em parte, e por necessidade, visto que o mundo e as pessoas estão em constante processo de mudança, daí a necessidade de uma formação continuada, porque vivemos em constante busca pelo conhecimento. Compreendemos que a formação continuada deva despertar no professor o processo de conhecimento sobre o seu fazer docente, possibilitando entender os paradoxos do mundo, como relata a interlocutora Coralina.

Com este pensamento, afirmamos que os momentos formativos proporcionam a construção de um saber que se relaciona a saber compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996, p. 98), bem como as contradições da profissão, através de embasamentos teóricos e práticos, sobre a atual conjuntura.

Sublinhamos também, o trabalho docente na construção de saberes. Procurou-se identificar traços das situações construtoras de saberes do trabalho docente. Porém, temos consciência de que “[...] o saber se cria a partir de atividades reais numa interação social, situadas em contextos diferentes”. Essa premissa pode ser constatada no diário da interlocutora Moraes, ao ressaltar: A prática pedagógica é a teoria posta em ação. O saber teórico é uma coisa, a prática é o real, a vivência, a experiência de fato! Portanto, entendo que só há construção (realização de fato) desse saber teórico, quando existe a oportunidade da prática. O saber fazer provém da experiência vivencial.

A interlocutora Moraes reconhece a importância dos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional, os quais considerou como sendo “saberteórico”, mas concebe que estes saberes são, construídos através de suas realizações, de fato, na prática,

encerra sua fala sublinhando que é na experiência que se constrói o saber fazer docente. Concordamos com a professora, à medida que reconhecemos em sua narrativa alguns conceitos pregados por Tardif (2014), ao reconhecer a pluralidade e heterogeneidade dos saberes, que deve partir da compreensão da epistemologia da prática, a qual será o palco dos saberes construídos e revelados.

Levando em consideração o pluralismo de saberes, acreditamos que “[...] nem todos os saberes têm o mesmo grau de consenso; nem a mesma ‘tipicidade’.” (BARTH, 1993, p. 173). Em outras palavras, a construção dos saberes que embasam o saber pedagógico não é a mesma para todos, de forma a não possuir a mesma representatividade para todos.

No bojo dessa discussão, é válido enfatizar que o professor precisa pensar a sua prática, ter consciência por que realiza determinadas ações, alicerçado por uma base enriquecida de saberes. Para Zeichner (1993), os docentes não devem estar acomodados com a realidade das escolas, devem refletir sobre elas, não apenas buscando meios para superação das problemáticas.

Assim, ressaltamos que o saber oriundo do trabalho docente não pode ser considerado apenas a experiência. De certo que não podemos supervalorizar os saberes da experiência, pois é notória a necessidade dos diversos saberes se tornarem latentes frente ao cotidiano da escola.

A última situação que se destaca como construtora dos saberes docentes, trata-se da troca de experiência no espaço escolar, os diálogos com os colegas oportunizam a comunhão de ideias e experiências que promovem a reflexão individual e coletiva de práticas pedagógicas, “O nosso saber é partilhado” (BARTH, 1993, p. 66).

Neste sentido, podemos afirmar que nos momentos de encontros coletivos com os colegas, são oportunizados diálogos reflexivos entre os professores, que possibilitam a construção de saberes. Configurando e reforçando essa situação, apresentamos a fala da interlocutora Meireles, que apresenta várias situações que são importantes para a construção de saberes: “[...] aprendo experimentando, logo a mobilização dos saberes na minha prática é mais ou menos assim: a partir de uma reflexão da minha prática,

resulta em um novo saber, que se reformula e se reconstrói no dia-a-dia na sala de aula, na troca de experiência dos colegas, numa conversa com alunos, no planejamento curricular, na pesquisa, na formação continuada etc.”.

A interlocutora Meireles também evidencia a prática como momento de construção de saberes. Destaca, entretanto, a necessidade de reflexão sobre ela, assim é capaz de “se reformular e se reconstruir no dia-a-dia”, pelas interações na sala de aula, inclusive. Pimenta (2012, p. 43), quanto a esse aspecto, defende que são nas “[...] interações que se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e nas quais ocorrem processos de reorganização e ressignificação de tais saberes.”.

Nesta discussão, pontuamos situações vividas no interior da escola, as quais promoveram a construção de novos saberes nas práticas pedagógicas de professores, mesmo cientes que é complexo separar os saberes mobilizados e construídos pelos professores, resumimos alguns dos saberes que inferimos como construídos pelos no seu percurso como docente.

Considerações Finais

O desvelar de ações didáticas pensadas e realizadas pelos docentes conduzem à construção e à mobilização de um conjunto de saberes, em diferentes situações, no cotidiano escolar, relação que leva a refletir sobre o importante momento que a prática proporciona.

Para tanto, faz-se necessária a mobilização de saberes, até então adquiridos pelos professores, para ressignificar os que já possuem ou construir novos, de acordo com as suas necessidades, os quais serão evidenciados nas ações didáticas oriundas de sala de aula.

Em síntese, é interessante observar a forma de organização da prática dos professores pesquisados, que apesar de seguir rotinas parecidas, imprime particularidades que subjetivam a docência.

Essas experiências, em consonância com Nóvoa (1992), dizem respeito à cultura profissional, destacando a importância de o docente compreender como funciona a instituição escolar, suas prioridades e seus sentidos.

Em suma, salienta-se a necessidade de reflexão para pensar e organizar a prática individualmente, para delinear as particularidades de sua realidade e, coletivamente, promover o diálogo, a reflexão e a integração dos profissionais que compõem a organização escolar, em prol dos alunos. Essa fluência e dinamicidade que se apresentam neste contexto propiciam o fortalecimento de relações sociais do grupo, no sentido de pensar junto de forma crítica, não apenas sobre os conteúdos a serem mediados, mas também acerca do enfrentamento de situações problemáticas que surgem no espaço da escola, mobilizando os saberes que possuem.

Referências

BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

NOVÓA. A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA. A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Sobre os Autores

Carla Daiane Alencar Mendes
carladaianeam@hotmail.com

Professora efetiva da rede Estadual de Ensino do Piauí. Mestre em Educação. Desenvolve estudo sobre o ensino de filosofia para criança. Membro pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia (NUPPED), registrado no CNPq. Com livro, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos especializados.

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
carmensafira@bol.com.br

Professora da Universidade Federal do Piauí. Doutora em educação. Editora da Revista Linguagens, Educação e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPEd). Desenvolve estudos na área de Ciências Humanas - educação e filosofia da educação. Possui capítulos de livros e artigos publicados em periódicos especializados.

Domingos Leite Lima Filho
domingos@utfpr.edu.br

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Pós-Doutorado na Facultad de Ciencias Sociales da Universidad de Salamanca (2009). Professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica

Federal do Paraná. É Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET/UTFPR). Coordenador Doutorado DINTER PPGTE/UTFPR-UFPI da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tecnologia, trabalho docente e educação. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno V: organização e gestão democrática da escola.

Eliana Freire do Nascimento

elianafreirenascimento@gmail.com

Professora da Faculdade Estácio de Teresina/PI. Doutora em educação. Membro integrante do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia (NUPEd) da UFPI. Com livro e capítulos de livros e artigos publicados em periódicos especializados.

Ermeson Santos Rodrigues

ermesonpedagogouema@gmail.com

Especialista em Diversidade Cultural na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/ Campus Caxias.

Etelvino Manuel Raul Guila

etelvino.guila@gmail.com

Professor na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique (África). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenador de Estágio, do curso de licenciatura em Ensino de Português.

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

fabmota13@yahoo.com.br

Doutora em Educação, Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia (UFPI). Professora da Universidade Federal do Piauí. Doutora em educação. Atua, principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Prática Pedagógica, Filosofia da Educação e Infância, Educação e Filosofia, com ênfase nos estudos de Foucault e Deleuze. Artigos publicados seguintes periódicos: Revista Educação

(UFSM-RS), v. 42, n. 1, jan./abr., p. 215-226, 2017; Revista Sul-americana de Filosofia e Educação (UNB), v. 27, p. 69-85, 2016; Dialogia (UNINOVE-SP), v. 19, p. 131-145, 2014; Conjectura: Filosofia e Educação (UCS-RS), v. 18, p. 65-77, 2013; Eccos Revista Científica (UNINOVE-SP), v. 1, p. 207-223, 2013; Revista FAEEBA (UESB-BA), v. 22, p. 19-29, 2013. Membro pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia (NUPPED), registrado no CNPq.

Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha

francidalmafilha@gmail.com

Doutora pela UNINTER. Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Piauí e Especialista em Saúde Pública (IBPEX) e Saúde da Família (UFMA). Professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão (FACEMA) e do Centro de Estudos Superiores de Balsas (CESBA-UEMA). Realiza pesquisas no campo da Avaliação e Planejamento, bem como acerca do Direito à saúde e ao nascimento saudável e também sobre as doenças raras e TEA.

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

franclanecarvalhon@gmail

Professora e Pesquisadora do Departamento de Educação da UEMA/CESB - PF Assistente. Trabalha como Coordenadora Pedagógica e Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Caxias. Doutora em Educação. Participante do Grupo de Pesquisa em Didática do Ensino Superior - GEPEDES/CNPQ. Participou de um Estágio do Doutorado em Educação (pesquisa comparativa sobre modelos formativos de professores dos anos iniciais do Brasil e Portugal) no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - UL. Com livro, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos especializados.

Hilma Mirella Costa e Silva

hilmamirella@hotmail.com

Graduação em andamento em Enfermagem. Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão - FACEMA. Participação de Eventos Nacionais e Internacionais com apresentação e publicação de trabalhos. Congressos nas áreas de Multiprofissional de gerontologia

e geriatria CESC/UEMA, Mutirão de atendimento médico em alusão ao dia das mães, Mutirão de atendimento médico em alusão ao dia das mães, e Nutrição Enteral e Parenteral: Abordagem Multidisciplinar.

Joelson de Sousa Morais

joelsonmorais@hotmail.com

Professor Substituto no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE/CCE) da Universidade Federal do Piauí-UFPI e Professor Assistente I e Coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão-FACEMA. Mestre em Educação. Desenvolve investigações na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Didática, Práticas Pedagógicas, Cotidiano Escolar; Saberes, Identidade e Desenvolvimento Profissional Docente; Epistemologia da Complexidade; Currículo e Pesquisa Narrativa.

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

jacms@uol.com.br

Professor da Universidade Federal do Piauí. Doutor em educação. Membro do Comitê Científico da Revista Praxis Educativa (Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR). Membro dos Conselhos Universitário e de Administração da UFPI. Autor de livros, capítulos de livros, artigos científicos e organizador de coletâneas.

Keyla Cristina da Silva Machado

keyla_machado@yahoo.com.br

Professora da Rede Municipal de Teresina e da Rede Estadual de Ensino do Piauí. Mestre em educação. Membro pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia (NUPPED), registrado no CNPq.

Luana Maria Gomes de Alencar

luanagalencar@hotmail.com

Professora do curso de Pedagogia da FAPI. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Membro pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia (NUPPED). Autora de livros, capítulos de livros, artigos científicos.

Maria Goreti da Silva Sousa

mgsmoises@hotmail.com

Professora da Rede de Ensino Municipal de Teresina e presta serviços à Faculdade de Ensino Superior do Piauí- FAESPI. Doutora em educação. Publicações em eventos, livros e revistas em Educação. Formadora do Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa-PNAIC-UFPI Atualmente é professora aposentada da Educação Pública Municipal de Teresina-PI; Representante Discente da Pós-Graduação-Titular (Programa de Pós-Graduação em Educação) na Comissão de Avaliação - CPA.

Maria Oneide Lino da Silva

linoneide@hotmail.com

É professora efetiva e pedagoga da Secretária Estadual de Educação e Cultura - SEDUC - PI. Coordenadora do programa Mais Educação no CEFTI Milton Aguiar. Atualmente professora da Faculdade de Ensino Superior do Piauí - FAESPI. Mestre em educação. Possui livro, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos especializados. É membro do GRUPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino e Formação de Professores de Ciências do(a) UFPI.

Mariangela Santana Guimarães Santos

mariangela-santana@bol.com.br

Doutoranda em História - UNISINOS-RS. Mestre em Educação pela UFPI. Especialista em Ensino pela UFPI. Graduação em Pedagogia UFPI. Professora da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Professora Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. Professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão-FACEMA. Linha de pesquisa em que desenvolve projetos educacionais: Prática Pedagógica, Formação de Professores, Docência Superior, Avaliação Educacional, História e Memória, Patrimônio e Cidade. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Literatura, Memória e Arte-GELMA (CNPq). Membro do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense- NUPLiM (CNPq). Possui capítulos de livros e artigos publicados em periódicos especializados.

Marttem Costa de Santana

amigomcs@hotmail.com

Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Técnico de Floriano vinculado à UFPI. Doutorando em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Terapia Intensiva pela IBRATI/SOBRATI. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em **Gênero** e Tecnologia (**GeTec/PPGTE/UTFPR**). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPEd/PPGED/UFPI). Produções relacionadas com a temática: A Roda de Conversa na Pesquisa em Educação: quais possibilidades? (In: *As Trajetórias de Pesquisas em Educação: perspectivas formativas do professor pesquisador*, 2015). Prática Educativa na Educação a Distância: “saberes híbridos” do professor-tutor (In: *A Professoralidade e as Práticas da Docência: identidade, saberes e desenvolvimento profissional*, 2016).

Nadja Regina Sousa Magalhães

nadjamagalhaes78@gmail.com

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas na Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC na linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, com especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes-RJ e especialização em Gestão Educacional pela Faculdade de Teologia Integrada-FATIN.

Nanci Stancki da Luz

stancki@utfpr.edu.br

Docente/coordenadora do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade e docente do Departamento Acadêmico de Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Doutora/Pós-doutorado em Política Científica e Tecnológica pela UNICAMP. Coordenadora do Núcleo de Gênero e Tecnologia (GeTec/PPGTE/UTFPR). Editora dos “Cadernos de Gênero” (publicação do

PPGTE). Membro da Comissão de Estudos sobre Violência de Gênero da OAB-PR, advogada. Produções relacionadas com a temática: *Tecnologia e trabalho: desafios na construção da interdisciplinariedade* (Org.). *Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação* (Org.). *Gênero, Ciência e Tecnologia: avanços e desafios* (In: *Igualdade na Diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia*). *Divisão sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil* (In: *Entrelaçando gênero e diversidade: matizes da divisão sexual do trabalho*).

Patrícia Sara Lopes Melo
patricia.lopes@gmail.com

Atualmente é Professora Assistente do curso de Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí. Mestre em educação. Membro Fundador do Fórum Permanente Interinstitucional de Pedagogia da UFPI. Membro do Núcleo de Pesquisa sobre a Formação e Profissionalização em Pedagogia. Possui capítulos de livros e artigos publicados em periódicos especializados.

Reijane Maria de Freitas Soares
reijanemar@yahoo.com.br

Professora da Universidade Federal do Piauí. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Pesquisa na área da educação, nos temas: pedagogo, identidade profissional, formação continuada, educação em tempo integral. Público capítulos de livro e artigos científicos.

Rosimeyre Vieira da Silva
rosimeyrevieira@ifpi.edu.br

Professora do Instituto Federal de Educação do Piauí (IFPI). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente é Professora Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/UFPI. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissionalização Docente em Pedagogia/NUPPEd. Tem experiência

na área de educação, com ênfase na formação de professores, atuando principalmente nos seguintes campos: Formação de Professores, Práticas Docentes, Currículo, Alfabetização.

Soraya Oka Lôbo

solloka@yahoo.com.br

Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Técnico de Floriano vinculado à UFPI. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET/UTFPR). Doutoranda em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPEd). Produções relacionadas com a temática: A prática pedagógica e as TIC: as mediações do professor-tutor à distância no ambiente virtual de aprendizagem (In: *Formação e Práticas Profissionais Docentes: trajetórias, experiências e identidade*, 2015) e Prática Educativa na Educação a Distância: “saberes híbridos” do professor-tutor (In: *A Professoralidade e as Práticas da Docência: identidade, saberes e desenvolvimento profissional*, 2016).

Waldirene Pereira Araújo

waldirene.araujo@ifma.edu.br

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA – Campus Caxias. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Membro do Grupo de Pesquisa Múltiplos Saberes e Produção das Diferenças na Contemporaneidade – GPMULTI. Tem experiência na área de educação, com ênfase na Formação de Professores, atuando nos campos a seguir: Escola e Cultura, Diversidade Cultural, Prática Docente e Estágio Supervisionado. Possui capítulos de livros e artigos publicados em periódicos especializados.

Ebook disponível em:
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

Estudar e discutir a prática docente, o ensino e a pesquisa constitui um grande desafio considerando as novas tarefas atribuídas à escola e à dinâmica do momento sociocultural e histórico da sociedade. Nessa perspectiva, o professor deve ser alguém que investiga, reflete, julga e produz conhecimentos, provocando transformações e percebendo as implicações da prática docente na própria vida e na vida do aluno, considerando que a multidimensionalidade da prática pedagógica do professor possibilita a ação docente ou as atividades cotidianas do ser professor.

O exercício do diálogo com a prática, com o ensino e com a pesquisa é um aspecto necessário para promover a interação e a reflexão na abordagem do conteúdo, na comunicação com os alunos, a fim de favorecer a aprendizagem e a avaliação do ensino e da aprendizagem, tendo como referência o planejamento das ações docente, principalmente no contexto da sala de aula.

Nessa perspectiva, a reflexão no exercício profissional docente, antes de tudo orienta e determina o enfrentamento dos desafios, da pesquisa, do ensino e da prática pedagógica. A partir das análises apresentadas percebemos que o livro ao abordar as práticas na docência, o ensino, a pesquisa e a construção de saberes, por meio dos estudos que apresenta, contém reflexões que colaboram para pensarmos mudanças nos processos formativos de professores e em suas práticas. Os artigos apresentados estão alicerçados em uma análise de pesquisadores que investem em reflexões sobre ensinar/aprender observando as circunstâncias e o contexto da formação, das relações da práxis do professor e do desenvolvimento profissional docente.

ISBN 978-85-509-0220-3



9 788550 902203